Niveau(x) d'enseignement : 1 Numéro EDUQ : 9170496
Centre d'intérêt : 520

Henripin, Marthe.

Se prendre en main pour les enfants : le projet éducatif de l'école / Marthe Henripin, Gilles Ayotte. -- [Québec] : Conseil supérieur de l'éducation, [1980?-1981?].
2 v. (203 ; 272 p.) ; 21 x 26 cm.

Code : 7980-1674 ; 50-2050 (v. 1); 50-2052 (v. 2). Bibliogr. : v. 2, p. 271-272. Dépouillement : v. 1. Des écoles se mettent en marche, que font-elles? -- v. 2. Comment s'y est-on pris? La démarche commune de onze écoles et de leur commission scolaire.

ISBN 2-550-00789-1

ISBN 2-550-04121-6

Vedette(s)-secondaire(s) : Ayotte, Gilles • Québec (Province). Conseil supérieur de l'éducation

Descripteur(s) : Projet éducatif • Primaire (Ordre d'enseignement) • Secondaire (Ordre d'enseignement)

Cette étude présente l'analyse approfondie d'une démarche d'élaboration et de mise en oeuvre de projets éducatifs dans onze écoles d'une même commission scolaire. Elle veut contribuer à diminuer l'incertitude en clarifiant l'idée même de projet éducatif de l'école. L'analyse permet de dégager certaines dimensions importantes du concept lui-même, de le préciser et de l'illustrer de façon à ce qu'il puisse être vécu. La première partie de l'étude, on présente les projets éducatifs tels que vécus dans les écoles. Dans la seconde partie, on présente le processus d'élaboration et de réalisation des projets éducatifs et ses conséquences sur la gestion scolaire. Finalement, la troisième partie décrit l'expérience des principaux groupes impliqués dans la démarche et propose une définition opérationnelle de l'idée de projet éducatif.

Type de document :

9783-A

SE PRENDRE EN MAIN POUR LES ENFANTS

Le projet éducatif de l'école

1

Marthe Henripin Gilles Ayotte

Conseil supérieur de l'éducation

Se prendre en main pour les enfants

Le projet éducatif de l'école

1

**Des écoles se mettent en marche.
Que font-elles ?**

Marthe Henripin
Gilles Ayotte

Gouvernement du Québec
**Conseil supérieur
de l'éducation**

« Il restera beaucoup à faire, cependant, pour transformer l'école en un réseau de rapports étroits et chaleureux réunissant élèves, parents, maîtres et administrateurs, faute de quoi cette école ne saurait être au mieux qu'une usine de connaissances »

Jacques-Yvan Morin
L'école québécoise

Présentation

Le Conseil supérieur de l'éducation a reçu avec beaucoup de satisfaction cette première tranche de l'étude menée conjointement par sa Direction de la recherche et par la Commission scolaire Morilac. C'est donc avec grand plaisir qu'il livre à la publication cet ouvrage dont l'importance, par son contenu autant que par son à-propos, apparaîtra rapidement. Le Conseil ne doute pas qu'il servira de référence dans les milieux qui mettront en chantier des projets éducatifs.

Tout en faisant appel à des éléments théoriques, la présente étude se fonde d'abord sur l'analyse empirique des projets éducatifs des onze écoles d'une même commission scolaire.

Conçu initialement dans les limites d'une recherche sur la participation des parents, le rapport déborde largement cette perspective. Plus justement, il permet de situer la participation des parents — notamment celle qui s'exerce autrement que par la voie des comités institués par la loi — dans la dynamique complexe des relations entre les divers partenaires à l'oeuvre dans l'école.

L'étude que le Conseil rend publique constitue ainsi une contribution au mouvement que marquait en ces termes le ministre de l'Éducation dans l'énoncé de politique et plan d'action *L'école québécoise* : « associer étroitement les citoyens, et particulièrement les grands agents de l'éducation... qu'il s'agisse des parents, des enseignants, des administrateurs ou des élèves mêmes » aux efforts de renouvellement de l'école.

Jean-M. Beauchemin
Président

Table des matières

AVERTISSEMENT 9

PLAN GÉNÉRAL DE L'ÉTUDE 13

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE 17

CHAPITRE 1
LE CONTEXTE ET L'HISTORIQUE
DU PROJET ÉDUCATIF 33

I La commission scolaire : un portrait à grands traits 37

II La création de la commission scolaire : ses grandes caractéristiques 38

III Les opérations antérieures ayant facilité l'élaboration des projets éducatifs 43

IV L'évolution des intentions de la commission scolaire concernant le projet éducatif 46

V Le processus d'élaboration des projets éducatifs des écoles : schéma d'ensemble 49

CHAPITRE 2
LE PROJET ÉDUCATIF DE L'ÉCOLE
TROIS PROJETS « EN ACTION »
DÉCRITS « DE L'INTÉRIEUR » 55

Introduction 61

• Trois projets éducatifs : trois dynamiques bien différentes 62

— Premier exemple : l'école « X » 65
Le projet éducatif se bâtit et se vit sans référence à une image-guide

— Second exemple : l'école « Y » 81
Le projet éducatif se bâtit et se vit selon une image-guide explicite déjà dessinée

— Troisième exemple : l'école « Z » 93
Tous dessinent ensemble une image-guide qui va modifier profondément l'activité pédagogique à partir d'une réflexion sur les valeurs

• Les caractéristiques du projet éducatif : première synthèse 123

CHAPITRE 3
DEUX DIMENSIONS IMPORTANTES
CONSTATÉES DANS LE PROJET ÉDUCATIF
DES AUTRES ÉCOLES 133

— Les rapports école-milieu

— Une communication plus difficile entre les groupes

Introduction 137

• Un projet éducatif peut être polarisé par l'état des relations entre l'école et son milieu environnant 139

I Le projet éducatif : une occasion de constater collectivement une situation de rupture et d'y remédier 139

II Le milieu social a une influence déterminante sur le contenu même du projet éducatif : le cas d'une école anglophone catholique 145

• Un projet éducatif peut être polarisé par l'évolution de la communication entre les groupes qui interviennent dans l'école 147

I Quelques exemples de l'état difficile des communications au départ et l'évolution des rapports dans l'école 148

II Le projet éducatif pose la question du leadership et du consensus dans l'école 159

• Les caractéristiques du projet éducatif : deuxième synthèse 169

CONCLUSION GÉNÉRALE DE LA PREMIÈRE PARTIE
LE PROJET ÉDUCATIF EST UN OUTIL POUR
LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION PUBLIQUE
AU PRIMAIRE 173

ANNEXE

Aspects méthodologiques de l'étude 195

Avertissement

Les auteurs souhaitent rappeler ici quelques faits concernant l'histoire de cette étude et les conditions de sa réalisation. Il est en effet peu courant de voir le Conseil supérieur de l'éducation et une commission scolaire s'associer pour réaliser une étude.

• La place de cette étude dans les travaux entrepris au Conseil sur la participation scolaire des parents

L'expérience relatée ici n'a pas été sélectionnée de façon isolée. Elle fait partie d'un ensemble d'études de cas entreprises en avril 1977 dans le cadre plus large des travaux sur la participation des parents à la chose scolaire, dont le plan d'ensemble avait été établi par Mme Henripin de façon cohérente et intégrée, en fonction de l'importance et de la complexité de la question. La participation scolaire des parents peut en effet difficilement se traiter indépendamment de celle des autres agents d'éducation et de la vision qu'ils en ont ; et il n'est pas suffisant de l'étudier à un seul palier du système scolaire.

Dans cette optique, les trois grandes opérations entreprises se complétaient et se supportaient l'une l'autre :

— l'analyse de contenu des rapports annuels des comités de parents de l'année 1975-76 ;

— les études de cas ;

— le sondage auprès des comités d'école, bénéficiant des deux premières opérations.

On voulait ainsi fournir un éventail de données qui pourraient permettre de proposer des façons, **étayées sur le vécu** d'écoles et de commissions scolaires, de s'acheminer graduellement vers un régime général de participation (de tous les partenaires et pas seulement des parents) plus satisfaisant, efficace et réaliste. C'est-à-dire un régime général de participation **ouvert à des formes diversifiées de participation** juridiquement, financièrement et administrativement réalisables et reconnues.

En particulier, le but des études de cas était à l'origine de préparer le sondage auprès des comités d'école (réalisé en 1978-79), et de le compléter par des données d'ordre plus prospectif.

L'utilité particulière des études de cas est en effet de permettre une analyse détaillée du fonctionnement RÉEL de divers modes plus ou moins poussés de participation avec leurs avantages et leurs inconvénients, et de mettre en lumière quels facteurs positifs ou négatifs jouent dans chacune des dynamiques.

L'étude présentée aujourd'hui est le résultat d'un choix qui s'est imposé. En effet, à cause de la limite des ressources, les deux premières opérations on dû être considérablement réduites et il n'a été possible de mener à terme qu'une seule des études de cas entreprises. Dans le cas de la quinzaine d'expériences dont l'analyse a dû être abandonnée en cours de route, il ne s'agit donc pas d'un jugement de non-intérêt à leur égard, ni de négligence de la part du chercheur ; toutes présentaient en effet des aspects d'une grande richesse.

• De l'« étude de cas » à l'« étude de base »

C'est ainsi qu'un travail axé à l'origine sur la participation scolaire des parents est devenu, en novembre 1978, une étude en profondeur sur le projet éducatif de l'école primaire.

Cela gardait un intérêt certain. En effet, il ne s'agissait plus seulement de participation des parents, mais de la participa-

Pourquoi une rédaction conjointe ?

De son côté, la commission scolaire avait chargé son Secrétaire général, M. Gilles Ayotte, de faire une évaluation des trois premières années de la démarche d'élaboration des projets éducatifs par les écoles, avant d'entreprendre une nouvelle planification triennale. Il fut tout d'abord décidé avec Mme Marthe Henripin, de réaliser ensemble un certain nombre d'entrevues (avec chaque équipe-école par exemple) plutôt que de les répéter deux fois. Dans un second temps, il fut décidé de se partager certaines analyses et de faire une rédaction conjointe de l'étude, chacune des parties y trouvant son intérêt.

D'une part, en effet, cela permettait au chercheur d'obtenir beaucoup plus rapidement certaines informations ou certains documents ; d'autre part la commission scolaire pouvait bénéficier d'un point de vue externe sur ses démarches. Ce mode de travail relativement « accidentel » s'est donc avéré des plus fructueux et il ouvre même des perspectives intéressantes concernant certains modes possibles d'intervention à l'échelle d'une commission scolaire, ou concernant des modes possibles d'intervention du ministère. Cela a permis également à l'unique chercheur ainsi qu'au secrétaire général de se servir mutuellement d'interlocuteur, faute de quoi la réflexion, si elle n'est pas impossible, est plus difficile et moins fructueuse.

Un intérêt majeur de l'étude sous sa forme actuelle

Cette étude présente selon nous, un intérêt supplémentaire : elle illustre comment peuvent se concilier les deux grands volets du plan d'action l'École québécoise, que plusieurs ont perçus comme étant « contradictoires » :

— le **redressement** nécessaire « que souhaitent les usagers, les éducateurs et les administrateurs du système scolaire » [1]

— le **renouveau** « qui pourra parfois déranger certaines habitudes, provoquer peut-être des réticences » [1]

L'expérience relatée illustre en effet la possibilité d'**un redressement par le renouveau**. C'est-à-dire l'existence possible d'un redressement qui n'a rien de brimant ni de punitif, car il se réalise PAR LA PRISE EN MAIN.

Marthe Henripin
Gilles Ayotte

(1) L'École québécoise, énoncé de politique et plan d'action, p. 11 et 12.

tion scolaire de tous les agents, à deux paliers (école et commission scolaire).

D'autre part, cela permettait de préciser concrètement l'idée même de projet éducatif qui commençait à circuler et qui faisait problème. Cela permettait de définir le concept d'une façon plus facilement utilisable par les gens des milieux scolaires et d'en préciser certains avantages et certaines difficultés par rapport à une amélioration de la qualité de l'éducation ou à d'autres résultats comme le développement d'une conscience sociale, par exemple.

Il ne s'agit donc plus de ce que l'on entend en général par « étude de cas », mais plutôt d'UNE ÉTUDE DE BASE SUR LE PROJET ÉDUCATIF DE L'ÉCOLE.

Cependant, l'élément comparatif étant essentiel lorsqu'on fait de telles analyses, il a fallu d'abord **recréer cet élément comparatif** en le limitant cette fois aux onze écoles de la même commission scolaire ; il a fallu également compenser en récupérant en profondeur ce qui était perdu en extension afin de garder un intérêt à l'étude.

Il n'en reste pas moins regrettable que l'analyse des autres expériences n'ait pu être menée à terme, étant donné la problématique cohérente qui avait présidé à leur sélection, et dont les quatre dimensions principales sont :

— L'ouverture d'une commission scolaire à la **décentralisation** vers ses écoles, ce qui a des implications importantes quant au développement et maintien d'un projet éducatif dans une école.

— Le degré et les modalités de **participation** des parents, tant en général dans ces écoles ou commissions scolaires que dans l'élaboration de leur projet éducatif.

— Le **modèle pédagogique** sous-jacent au contenu du projet éducatif (du plus « traditionnel » au plus « ouvert »).

— La **philosophie et le style de gestion** en vigueur dans la commission scolaire.

L'absence de possibilité de COMPARAISON, pour la présente étude, en ce qui concerne le degré de décentralisation ou de déconcentration et en ce qui concerne les principes et les modes de gestion est tout particulièrement regrettable, étant donné l'importance de ces dimensions dans le projet éducatif d'une école. On a pu cependant trouver certains éléments comparatifs au sein des 11 écoles concernant la participation des parents et le modèle pédagogique.

• Deux questions légitimes

Deux questions possibles subsistent, que l'on tentera de prévenir en y répondant ici.

Pourquoi avoir décidé de mener au bout l'analyse de ce cas-ci plutôt que d'autres ?

Une première raison est la suivante : il s'agit de la commission scolaire où le plus grand nombre de personnes s'étaient déjà donné la peine d'accorder des entrevues, de fournir de la documentation, de permettre l'observation participante de certaines activités.

Mais il y a d'autres raisons plus importantes qui seront développées dans la Présentation générale de l'étude et dans le chapitre « L'historique et le contexte de la démarche ». Elles touchent en particulier la **durée** de l'expérience (elle dure depuis six ans de façon continue et est encore en plein essor), son **ampleur** et sa **complexité** : il s'agit d'une démarche commission scolaire-onze écoles qui implique tous les groupes dans le cadre d'une **décentralisation** vers les écoles déjà réalisée. Il y a également sa préoccupation poussée de la **participation des parents et des enseignants**, et sa façon de **gérer** qui semble assurer à la fois l'efficacité et la satisfaction des personnes, en permettant une cohérence remarquable des paroles et des actions.

Plan général de l'étude

PREMIÈRE PARTIE

DES ÉCOLES SE METTENT EN MARCHE. QUE FONT-ELLES ?

Chapitre 1 :
Le contexte et l'historique du projet éducatif

I La commission scolaire : un portrait à grands traits

II La création de la commission scolaire : ses grandes caractéristiques

III Les opérations antérieures ayant facilité l'élaboration des projets éducatifs

IV L'évolution des intentions de la commission scolaire concernant le projet éducatif

V Le processus d'élaboration des projets éducatifs des écoles : schéma d'ensemble

Chapitre 2 :
Le projet éducatif de l'école : trois projets « en action » décrits « de l'intérieur »

- Trois projets éducatifs : trois dynamiques bien différentes
- Les caractéristiques du projet éducatif : première synthèse

Chapitre 3 :
Deux dimensions importantes constatées dans le projet éducatif des autres écoles

- Un projet éducatif peut être polarisé par l'état des *relations entre l'école et son milieu* environnant
- Un projet éducatif peut être polarisé par l'évolution de la *communication entre les groupes* qui interviennent dans l'école
- Les caractéristiques du projet éducatif : deuxième synthèse

Conclusion
- Le projet éducatif est un outil pour la qualité de l'éducation

DEUXIÈME PARTIE

COMMENT S'Y EST-ON PRIS?

LA DÉMARCHE COMMUNE DE ONZE ÉCOLES ET DE LEUR COMMISSION SCOLAIRE

Chapitre 5 :
La démarche du projet éducatif

I *Le processus d'ensemble*

1. Les intentions générales visées par la démarche et les grandes caractéristiques du processus
2. La description chronologique détaillée du processus
3. Quelques observations critiques. Description de variantes de réalisation pour certaines phases

II *Les composantes essentielles de la gestion du processus*

1. La démarche a été *planifiée*
2. La démarche a été *gérée par des personnes* : les divers comités de travail
3. La démarche s'est *déroulée dans le temps* : les échéances
4. La démarche *comporte de l'évaluation*
5. La démarche *comporte des coûts*
6. La démarche *comporte de l'information*
7. La démarche *comporte du soutien*
8. Le projet éducatif a été écrit *dans un document*

Chapitre 6 :
Les temps forts des échanges : deux exemples

I Trois journées d'échanges au palier de la c.s.

II Une soirée d'échanges parents-enseignants dans l'école sur leurs attentes respectives

Chapitre 7 :
Le contenu du projet éducatif sous l'angle unité-diversité

I Le contenu des *documents* « projet éducatif »

II Le contenu des *plans d'action*

Chapitre 8 :
Le projet éducatif et la gestion scolaire

- La gestion du projet éducatif dans la vie quotidienne
- Le projet éducatif et le système scolaire
- L'émergence d'un nouveau mode de gestion du système scolaire
- Les caractéristiques du projet éducatif : troisième synthèse

TROISIÈME PARTIE

SE PRENDRE EN MAIN, CELA DONNE QUOI ?

LE VÉCU DES PARTENAIRES

Chapitre 9 :
L'expérience des enseignants

- La participation tout au long de la démarche
- Réactions de départ
- Résultats positifs (avantages perçus)
- Difficultés rencontrées

Chapitre 10 :
L'expérience des principaux

Chapitre 11 :
L'expérience des parents

Chapitre 12 :
L'expérience des commissaires

Chapitre 13 :
L'expérience des professionnels non-enseignants et du service éducatif de la commission scolaire

Chapitre 14 :
Les caractéristiques du projet éducatif : quatrième synthèse

Chapitre 15 :
Définition du projet éducatif basée sur l'expérience :

- Les dimensions constitutives d'un projet éducatif
- Principes généraux d'action dégagés de l'expérience

CONCLUSION GÉNÉRALE

Présentation générale de l'étude

Présentation générale de l'étude

L'étude qui suit présente « en action » l'idée de projet éducatif de l'école. En effet, cette idée est « dans l'air » ; on en parle en « pour » ou en « contre », plus particulièrement depuis les nombreuses consultations auxquelles a donné lieu le Livre Vert sur l'enseignement primaire et secondaire. Elle a maintenant un caractère officiel, étant l'une des politiques énoncées dans le plan d'action l'École québécoise. Elle continue néanmoins à soulever beaucoup d'incertitude et d'hésitation car ayant été présentée en termes assez généraux, il est encore difficile de s'en faire une idée concrète et de situer le projet éducatif de l'école par rapport à d'autres politiques. Comme il ne « fait pas image », on peut donc imaginer le projet éducatif sous beaucoup de visages dont certains risquent de trahir l'essentiel de ce dont il est porteur.

Cette étude, qui présente l'analyse approfondie d'une démarche d'élaboration et de mise en oeuvre de projets éducatifs dans les onze écoles d'une même commission scolaire, peut contribuer à diminuer l'incertitude en clarifiant l'idée même de projet éducatif de l'école. L'analyse, en permettant de dégager certaines dimensions importantes du concept lui-même, permet de le préciser et de l'illustrer de façon à ce qu'il puisse être vécu et elle a, de ce fait, une portée générale. En effet :

— Cette étude ***répond à des craintes et à des attentes*** face à l'idée même de projet éducatif : Se prendre en main, cela attire et cela effraie à la fois.

— Cette étude est ***le témoignage d'un milieu*** qui a déjà une expérience pratique du projet éducatif de l'école depuis quatre ans, et plusieurs aspects de cette expérience présentent un intérêt général.

— Cette étude présente à la fois ***une analyse concrète***, rigoureuse, pondérée et critique de la démarche vécue, et ***une réflexion plus fondamentale*** suggérée et étayée par l'analyse. Toutes deux permettent de dégager certaines constantes, certaines exigences du projet éducatif, ainsi que ses avantages, ses difficultés et ses limites pour une école et son milieu et pour le système scolaire.

— Cette analyse et cette réflexion ***sont utiles*** à divers titres : pour les acteurs eux-mêmes, pour d'autres personnes ou groupes extérieurs qui s'interrogent, pour les instances centrales du système scolaire. Elle présentent aussi un intérêt plus large pour des milieux de réflexion ou d'action en éducation dans d'autres pays, et même dans d'autres domaines.

I Des conditions de départ difficiles pour le projet éducatif de l'école : entre la crainte et le désir d'essayer

L'expérience vécue par la commission scolaire et ses écoles n'a rien d'idyllique ni de facile, et elle ressemble en cela à celle d'autres milieux. D'une part, les projets éducatifs d'école se heurtent au départ à des craintes diverses, mais d'autre part ils répondent en même temps à des attentes profondes pas toujours bien explicitées. D'où la difficulté qu'exprime un enseignant :

> *« Le problème, c'était de partir la roue... même si on était convaincus que ça servirait à quelque chose »*

Le projet éducatif, en effet, n'est pas seulement une « nouvelle méthode » pour gérer l'école ; ses exigences mêmes réveillent toute une dynamique de sécurité et d'insécurité chez les personnes, qui se manifeste par l'expression de craintes et d'attentes diverses.

Des craintes d'ordres divers

La commission scolaire et ses écoles ont dû surmonter plusieurs craintes qui s'expriment d'ailleurs à beaucoup d'endroits au Québec : tout le monde n'est pas convaincu au départ que le projet éducatif de l'école puisse servir à quelque chose.

On craint la décentralisation que cela suppose, aussi bien chez certains enseignants qui y voient « une façon de s'ajuster pour des administrateurs qui perdent les pédales », que chez certains cadres des commissions scolaires :

> « *Donner les pouvoirs à l'école, c'est instaurer le chaos généralisé, car c'est multiplier les centres de décision ; c'est quand on ne sait pas où on s'en va qu'on décentralise* » [2]

On craint l'absence d'efficacité que pourrait engendrer le projet éducatif de l'école :

> « *Plus on multiplie les cuisiniers, plus on risque de ne pas avoir de soupe, car tout le monde pense que c'est l'autre qui va la faire* »

Les gestionnaires veulent donc maintenir « une instance qui soit responsable de l'ensemble des biens et services », et plusieurs principaux « veulent rester encadrés par les commissions scolaires et avoir des directives les plus précises possibles ».

On redoute une compétition entre les écoles :

> « *Qu'arriverait-il, demande un principal, si tous les parents voulaient envoyer leurs enfants à la même école parce qu'ils la jugeraient meilleure que les autres ?* »

On s'inquiète du temps que la démarche peut engloutir et beaucoup d'enseignants et de principaux disent « avoir assez de leur travail ».

D'autres craignent qu'il ne devienne un simple outil de gestion par projets qui soit « la bébelle de la direction ou de la direction générale » et qui serve à du contrôle unilatéral.

D'autres enfin le voient comme « ***une occasion pour l'école de rendre des comptes*** » soit aux parents, soit à la commission scolaire, et s'y refusent.

Voilà pourquoi plusieurs cherchent à en nier l'intérêt en le faisant rentrer dans le rang :

> « *C'est une façon nouvelle de brasser la même soupe et de nommer ce qu'on fait déjà* »
>
> « *C'est le dernier « gadget » du ministère* »

Un phénomène plus fondamental : la peur

Aucune de ces craintes face au projet éducatif de l'école n'est sans fondement, et la commission scolaire et ses écoles s'y sont heurtées elles aussi. Les personnes qui ont vécu cette démarche ont eu l'occasion de prendre conscience du phénomène de la peur que l'on retrouve dans bien des organisations et qui se manifeste de différentes façons.

Il y a la peur de « se faire avoir » par l'autre partie, la peur que l'autre ne saisisse pas les difficultés ou les contraintes que l'on rencontre, la peur que d'autres viennent « empiéter » sur son métier propre d'enseignant, de directeur, de parent, de conseiller pédagogique ; il y a encore la peur de « perdre quelque chose » si l'on partage son pouvoir, et la peur d'être lié dans la responsabilité d'une décision ou d'une action sans plus pouvoir « reporter la faute » au niveau supérieur. La

(2) L'énumération des craintes et des attentes est tirée de deux sources :
— La « Synthèse des audiences nationales » sur le Livre Vert de l'enseignement primaire et secondaire publiée par le ministère de l'Éducation.
— Les notes prises dans l'un des ateliers, lors de la consultation organisée en mars 1978 par le Conseil supérieur de l'éducation sur le même Livre Vert.

démarche relatée ici laissera voir comment ces craintes peuvent être surmontées progressivement.

Dès son premier bilan, il y a quelques années, le directeur général avait identifié une situation de méfiance et de défensive généralisées dans la commission scolaire.

> « *Je me suis aperçu que tout le monde avait peur de tout le monde ; il y avait de la suspicion, du secret et des contrôles tâtillons.*
>
> *Une conception négative de l'homme et de l'enfant était à la base de tout cela* »

C'est en cherchant des moyens d'éliminer de l'organisation cette peur fondamentale qu'a germé progressivement dans la commission scolaire l'idée que chaque école pourrait avoir un projet éducatif qui soit aussi celui de son milieu, **et sur lequel l'école aurait une prise réelle.** On voulait rebâtir chez les gens, une sécurité basée sur la confiance et sur le sentiment de compétence.

C'est ce qu'explique le directeur général :

> « *Nous avons d'abord voulu enlever toutes les mesures susceptibles d'engendrer de la peur pour donner aux gens un sentiment de liberté.*
>
> *Nous avons voulu :*
> *ouvrir à tous (aux enseignants, aux parents) la réalité scolaire ;*
> *faire en sorte que tous puissent influencer l'organisation ;*
> *permettre une entraide dans la solution des problèmes* »

En fin de compte, l'analyse laissera voir comment toute une commission scolaire est en train de **réaménager son mode de fonctionnement,** en vue de créer un CLIMAT DE CONFIANCE pour le mieux-être des enfants qu'elle doit servir et des personnes qui y travaillent. Selon le directeur général,

> « *Le projet éducatif est une façon de faire reculer les frontières de la peur dans l'organisation* »

On verra que cette peur-là n'a pas disparu comme par enchantement avec l'élaboration des projets éducatifs. Par exemple, dans une école, ce n'est qu'au bout d'un an de démarche que les parents ont été capables de dire que telle chose n'allait pas ; jusque là, c'était trop menaçant d'exprimer cela : il n'y avait « pas de problèmes ».

Des attentes souvent implicites chez chacun des groupes

Mais par ailleurs, l'idée de projet éducatif réveille chez plusieurs certains espoirs. Au Québec, comme dans la commission scolaire dont on va relater la démarche, les gens aspirent à « quelque chose » qu'ils pensent pouvoir y trouver.

Chez les enseignants, on se dit que « même si le projet éducatif ne servait qu'à permettre aux professeurs d'une école de se parler au moins une fois de pédagogie, ça serait déjà quelque chose ».

Pour les parents, il est « peut-être un moyen pour que la grosse partie des ressources se rendent à l'école, jusqu'aux enfants » ; il est aussi une façon de « faire avancer la réalité de l'école dans une direction choisie et voulue par tous ».

Certains principaux souhaitent qu'il leur permette de ne plus être « des bureaucrates confinés aux affaires de la commission scolaire, débordés par le quotidien et absents de la pédagogie ».

Une attente plus fondamentale

Mais surtout, le projet éducatif semble répondre chez beaucoup de gens à un autre instinct, très profond lui aussi, de **vie**, de **création**, de **fierté méritée** et de **compétence**.

Par exemple, ceux qui vivent actuellement la démarche que l'on va décrire, y trouvent en effet la fierté de ce qu'ils sont, de ce qu'ils font.

> « *Avec le projet éducatif, tu veux ÊTRE quelque chose ; comme école on a une VOLONTÉ D'ÊTRE* »

Cette volonté « d'être nous autres » passe, pour eux, par une prise de conscience collective des points faibles de l'école, mais aussi de ses points forts, ce qui engendre chez eux un désir de progresser :

> « *On a décidé qu'on ne serait pas une organisation stagnante et que, régulièrement, on se poserait des questions sur notre travail* »

Le projet éducatif rejoint une nécessité psychologique de SÉCURITÉ PERSONNELLE dans son métier

Même si cela est rarement explicité, plusieurs, au Québec, vivent le projet éducatif de l'école comme une réponse possible à une aspiration très profonde à la sécurité personnelle, parce qu'il leur offre la possibilité d'exercer avec assurance leur responsabilité dans l'école.

Par exemple, dans beaucoup d'écoles, on aspire à sentir qu'on est **capable de faire** telle chose, et **capable d'expliquer pourquoi** on la fait, ce qui engendre une vision positive de soi-même ainsi qu'un sentiment de compétence vérifié par le fait qu'on a vraiment maîtrisé quelque chose dans la pratique.

Ou encore, on souhaiterait pouvoir compter sur la compréhension des autres lorsqu'on fait une erreur, avoir « le droit de se tromper » tout en restant accepté et respecté.

Au fil des chapitres de cette analyse, on découvre de quelle façon un projet éducatif d'école peut permettre à des enseignants, des principaux, des parents, de **développer la vision positive de soi et des autres** qui est liée à la sécurité personnelle dans son métier.

On décrit comment cela se produit, à travers des occasions multipliées de communication et un ensemble de petites actions quotidiennes, et comment tout cela est en fin de compte au bénéfice des enfants de l'école.

Se prendre en main dans l'école veut dire se prendre en main à chacun des paliers

Si l'école peut efficacement se mobiliser, se prendre en main et devenir plus compétente et plus satisfaite, elle ne peut tout faire, et les autres paliers du système scolaire ont leur part à remplir. La présente analyse décrit comment, lorsqu'une commission scolaire et ses écoles mettent en branle des projets éducatifs, on voit encore plus nettement qu'auparavant se dégager les rôles propres et les missions respectives essentielles de l'école, de la commission scolaire et des autres paliers supérieurs.

Cet exercice valorisant de la responsabilité dans l'école, n'élimine pas le rôle essentiel des autres paliers du système scolaire, et le rend même plus évident.

II Le témoignage de tout un milieu, tout simplement

Cette étude est d'abord un témoignage. L'intérêt particulier de l'expérience relatée est son caractère « ordinaire », en ce sens que toute la démarche est vécue par les personnes qui étaient « déjà là » : il n'y a pas eu de sélection ni chez les enseignants, ni chez les directeurs d'école, ni chez les parents.

C'est **un milieu tout entier** qui a refusé de se résigner à l'état des choses et qui a commencé à se mobiliser et à croire en quelque chose pour ses enfants.

Une petite commission scolaire et ses onze écoles se sont mises en marche, ont accepté de vivre des risques, des difficultés, des responsabilités nouvelles, qui leur permettent d'acquérir plus de confiance en soi et dans les autres et de progresser ainsi vers un développement des enfants plus satisfaisant pour tous.

En fait, l'étude raconte l'histoire non spectaculaire de la croissance d'un milieu scolaire avec ses avancées, ses temps d'arrêt, et ses reculs apparents, **l'histoire d'un apprentissage collectif.** C'est ce qu'exprime bien le directeur général :

> *« La commission scolaire est une école où toutes les écoles sont en train de se donner un projet éducatif »*

Et cette histoire est celle d'une démarche non achevée, ouverte, qui engendre elle-même constamment sa propre suite :

> *« Tu es fier de ce que tu as fait... puis tu te poses encore d'autres questions ; tu ne restes pas fier longtemps : c'est engageant à mort »* *(Un enseignant)*

III Quelques aspects montrant l'intérêt de l'expérience présentée : l'esprit et les lignes de force de la démarche

Si la démarche que l'on va décrire est assez « ordinaire » pour être faisable par tout un milieu tel qu'il est, elle comporte cependant un certain nombre d'aspects peu ordinaires qui en justifient l'analyse et la description.

On présentera dès maintenant sept aspects majeurs caractérisant la démarche. Ils sont de l'ordre des **attitudes de base** et leur caractère peu ordinaire tient au fait qu'ils sont présents **EN MÊME TEMPS** dans ce milieu et au fait qu'ils ont été à l'origine de plusieurs décisions et actions importantes au fil des années.

Et peut-être la plupart de ces caractéristiques se retrouvent-elles partout où existe un projet éducatif d'école ?

1. Ce milieu a décidé de « retrousser ses manches » sans attendre que cela vienne « d'en haut »

On a vu qu'à plusieurs endroits au Québec, les gens, pris entre leurs craintes et leurs attentes, manifestent à l'égard du projet éducatif une ambivalence que traduit bien une directrice d'école :

> *« Je suis à la fois désireuse et sceptique : cela m'est un besoin, à moi, de CROIRE À ÇA »*

Dans cette commission scolaire et la plupart de ses écoles, les aspirations profondes l'ont emporté sur les craintes ; on a décidé en effet :

— de démarrer, sans plus attendre que « cela vienne d'en haut » ;

— de cesser de se définir comme « pognés en sandwich » entre le niveau supérieur et le niveau inférieur ;

— de découvrir toute sa marge de manoeuvre **en agissant ;**

— de risquer par étapes ;

— de commencer à bâtir ensemble, « à partir du moindre petit point commun »

C'est ainsi qu'a pu être donné le « premier tour de roue »

2. Le directeur général et les commissaires croient que l'amélioration réelle de la qualité de l'éducation passe par l'appropriation locale et non exclusivement par des solutions élaborées « en haut » : ils ont mis en oeuvre LA DÉCENTRALISATION VERS LES ÉCOLES

L'initiative de proposer aux écoles de se donner des projets éducatifs est venue du directeur général. Cependant, celui-ci croyait que les solutions réellement efficaces sont élaborées ou endossées « en bas ». Il était convaincu qu'**« *une commission scolaire centralisée provoque des attitudes d'irresponsabilité dans ses écoles* »** tout comme un ministère centralisé amène les commissions scolaires à être « irresponsables » face à lui.

> *« Je voulais que chaque école ait « sa touche », sa particularité dont elle est fière.*
>
> *Que chacune ait des points d'originalité qui prennent racine dans ce qu'ils SONT. Je voulais qu'ils se demandent d'abord : Qu'est-ce que nous AVONS ? Quel est notre terrain le plus sûr ? En quoi sommes-nous déjà bons ?*
>
> *Et non pas seulement : Que voulons-nous changer ? »*

À la base du processus d'élaboration des projets éducatifs qui sera décrit plus loin, il y a donc cette conviction qu'une amélioration réelle de la qualité dans les écoles passe par une réappropriation par chaque école de ses problèmes et de leur solution, de ses réussites, de **toute** son activité.

> *« Tant qu'un individu est dépendant, il ne s'approprie pas réellement son activité »*

C'est pourquoi la commission scolaire décida d'abord, il y a six ans, de décentraliser vers les écoles, ce qui est « une condition nécessaire mais pas suffisante ».

Il peut, certes, y avoir d'autres sources d'initiative que le directeur général pour l'élaboration d'un projet éducatif dans une école : le directeur de l'école, un groupe d'enseignants ou de parents, et dans un tel cas, la commission scolaire peut se montrer soit bienveillante, soit neutre, soit hostile.

Cependant, il est très important que les responsables hiérarchiques soient d'accord sur l'élaboration et la mise en oeuvre d'un projet éducatif dans une école. En effet, de par leur position formelle, les dirigeants d'une école ou d'une commission scolaire s'ils peuvent stimuler l'action ont aussi un pouvoir très grand **d'empêcher des choses.** Et même s'il est exact que « des enseignants ou des parents ont l'autonomie qu'ils veulent bien avoir », qu'« une école a la liberté qu'elle veut prendre », il reste vrai qu'un dirigeant a la possibilité d'arrêter ou de bloquer un projet avec lequel il n'est pas d'accord ; il dispose pour cela des atouts liés à sa position d'autorité.

3. Ce milieu a des croyances

Ce qui fait que certains milieux scolaires, porteurs des mêmes craintes et des mêmes attentes profondes que les autres, peuvent à un moment donné prendre en main leur propre développement, c'est d'abord qu'ils ont des croyances.

Les croyances des écoles et de la commission scolaire portent, par exemple, sur le développement des enfants, sur le mode de rapports humains dans l'organisation, sur des valeurs que l'on veut véhiculer. Elles traduisent une certaine conception de l'efficacité, du pouvoir et de l'autorité, une certaine CONCEPTION DE L'HOMME.

4. Ce milieu a « pris le risque » de METTRE EN PRATIQUE ses croyances

Mais la capacité d'un milieu de se prendre en main semble indissociable de la conviction que ses croyances sont réalisables et du fait qu'il « prend le risque » de les traduire dans

la pratique. Ceci a caractérisé la démarche suivie par la commission scolaire et ses écoles :

> *« On a essayé de la FAIRE, au lieu de dire au départ que c'était utopique, donc non faisable. L'utopie c'est fait pour être RÉALISÉ »* (*Un cadre*)
>
> *« Je m'amourache d'une idée dans la mesure où je la perçois comme PRATICABLE ; une idée c'est utile quand cela AGIT »* (*Le directeur général*)

L'étude décrit en effet comment tout un milieu scolaire a commencé à vivre, est en train de mettre en œuvre dans des actions, en tenant compte de conditions bien concrètes, certaines croyances que l'on a plutôt l'habitude de lire dans des livres sur les organisations ou d'entendre dans des exposés théoriques sur la gestion. Par exemple :

— la conviction qu'il est possible à la fois d'avoir une commission scolaire bien administrée, rationnelle et efficace **et** de mettre l'accent sur la satisfaction des personnes qui y travaillent ;

— la conviction que tout un milieu peut évoluer ensemble. Aucun groupe n'a été exclu de la préparation même de la démarche, car le fait de la décider ensemble était vu comme un facteur de son efficacité ; en effet, « ceux qui vont la bâtir sont ceux qui auront à la vivre dans leurs écoles » ;

— une certaine conception de l'influence et du pouvoir.

5. Ce milieu partage une conviction majeure : il est nécessaire de créer ou de recréer de la confiance. La crédibilité est essentielle, pour une personne comme pour une organisation

Les principales croyances sous-jacentes à toute la démarche de la commission scolaire, avant et pendant l'élaboration des projets éducatifs des écoles, seront décrites plus loin. Cependant, il faut souligner dès maintenant que :

> Le « noeud », le « coeur » de cette expérience est LA VOLONTÉ QU'IL EXISTE UN CLIMAT DE CONFIANCE, pour une plus grande efficacité.
>
> On veut que ce climat de confiance existe du haut en bas de l'organisation, des commissaires jusqu'aux élèves dans les classes, dans la gestion comme dans la relation pédagogique.

Le directeur général résume bien cette conviction de base, qu'il voudrait voir devenir progressivement celle de toute la commission scolaire :

> *« Une condition essentielle de la confiance est LA TRANSPARENCE, c'est-à-dire le souci de partager le maximum d'informations sur l'organisation, aussi bien sur ses aspects positifs que sur ceux considérés comme négatifs.*
>
> *Et la condition minimum pour l'établissement de cette confiance est une certaine certitude que si tu parles, l'autre va t'écouter et en tenir compte, cela étant appuyé sur le fait QU'IL Y A ANTÉRIEUREMENT UN ÉVÉNEMENT QUI LE PROUVE »*

C'est en effet ce qui donne à une personne ou à une organisation sa **crédibilité.**

Cet effort d'ouverture et cette volonté de motiver la confiance d'autrui sont de même nature dans les domaines de la gestion et de la pédagogie ; ils sont nécessaires du haut en bas du système scolaire, sans que l'on fasse preuve de naïveté pour autant.

— La décentralisation d'un palier vers l'autre ne se réalise pas sans un climat de confiance minimum étayé.
— Le projet éducatif de l'école non plus.
— L'apprentissage des élèves dans la classe non plus.

L'étude décrit comment cela est **faisable**, et comment cela est **gérable.**

6. Ce milieu a modifié ses processus de décision pour les rendre plus conformes à ses croyances

Les processus et procédures ne sont pas neutres : ils véhiculent certaines croyances. C'est pourquoi la commission scolaire, aussi bien pour sa gestion régulière que pour le processus d'élaboration des projets éducatifs, s'est posé la question de la signification des processus de décision pour tenter de les rendre plus conformes à ses croyances.

Que véhiculent-ils ? Quel est leur potentiel de stimulation ou de résignation, de sécurité ou d'insécurité, d'accentuation du pouvoir de certains ou d'écrasement possible pour d'autres ?

7. Ce milieu veut se considérer responsable COLLECTIVEMENT du développement de ses enfants. Il fait une place importante aux parents et aux commissaires dans sa démarche

Si un milieu veut prendre en main son propre développement, ce qui est la base même du projet éducatif, il ne suffit pas qu'il ait des croyances, il faut également que **ces croyances soient partagées** le plus possible et qu'elles ne restent pas l'apanage d'un individu ou d'un groupe qui tenteraient de les imposer à tous.

C'est pourquoi on a cherché à développer dans les écoles et dans la commission scolaire, un climat de confiance appuyé sur des actions concrètes et en particulier sur **des occasions d'échanges.** On a pensé que c'était probablement ce qui permettrait aux gens des écoles de la commission scolaire de se sentir réellement responsables tous ensemble de ce qui va bien et de ce qui va moins bien dans la formation des enfants de ce milieu, au lieu de chercher à « rejeter la faute » les uns sur les autres.

Si ce climat de confiance n'existe pas, l'école risque d'être ou de rester principalement **un lieu de travail** pour des « professionnels » que les parents ont pour rôle de « surveiller », ce qui leur sera difficile car ils seront noyés sous un vocabulaire d'« experts », ou encore **un champ de bataille,** lieu d'enjeux divers, et dont chacun veut tirer le maximum pour lui-même ou pour son groupe.

On verra que dans la commission scolaire décrite ici, le projet éducatif est certainement un moyen de faire de l'école **un lieu pour les enfants,** un lieu pour leur développement auquel parents, enseignants et direction réfléchissent ensemble.

C'est ce dont plusieurs peuvent déjà témoigner, même si le premier cycle de la démarche n'est pas encore terminé.

IV L'analyse : sa complexité et ses limites

Si cette étude est un témoignage, avec toute la puissance évocatrice que recèle le récit d'un vécu concret et la parole des acteurs eux-mêmes, elle est également une analyse.

En effet, on a **décomposé** la démarche vécue en ses divers aspects (contenus, buts visés, processus, dynamiques entre les groupes, contenus symboliques, etc.). On a cherché à identifier les éléments importants susceptibles de décrire et d'expliquer ce qu'est le projet éducatif d'une école (contraintes, conditions, difficultés, résultats positifs, modification de point de vue des acteurs, etc.).

On a réalisé ainsi une certaine **structuration** de l'ensemble de la démarche, permettant de mieux VOIR, de mieux COMPRENDRE ce qui a été fait et ce qui était en train de se passer, et de mieux ENTREVOIR les « possibles » ; et cela a permis de faire une première synthèse des éléments constitutifs d'un projet éducatif « en action ».

1. La complexité de l'analyse

Mener une analyse de cette envergure (une commission scolaire et ses onze écoles) constitue une entreprise difficile, à cause du nombre et de la complexité des facteurs en jeu et

de la quantité d'informations (écrites ou verbales) dont il faut tenir compte. Mais on ne peut les ignorer, cela même est une condition de la richesse et de la crédibilité des résultats de ce type d'analyse. En effet :

- ***L'analyse touche plusieurs groupes d'acteurs***

Une telle démarche implique les enseignants, les parents, les enfants, les principaux, les cadres de la commission scolaire, les professionnels non enseignants, les commissaires et quelques autres.

— Il est nécessaire d'envisager chacun de ces groupes en lui-même et de tenir compte, pour chacun :
de sa situation et de ses positions de départ,
de ses modes d'implication et de ses rôles au cours de la démarche,
des bénéfices qu'il en retire,
des difficultés qu'il rencontre.

— Il est nécessaire également de tenir compte de la perception mutuelle des groupes au départ et de l'évolution de cette perception au cours du processus.

- ***L'analyse touche plusieurs paliers d'organisation***

En particulier, elle tient compte de la dynamique école-commission scolaire et commission scolaire-ministère et tente de décrire l'évolution de cette dynamique.

- ***L'analyse veut saisir et donner à voir plusieurs niveaux de réalité***

Ceux-ci vont du plus « technique » (processus utilisés, procédures diverses) au plus « profond » (mentalités, perceptions de soi-même et des autres, sentiments vécus). En effet, l'école n'est pas seulement un lieu d'apprentissages formels, elle est aussi un lieu de relations où se vivent des réalités émotives et culturelles.

- ***L'analyse aborde les diverses dimensions touchées par une telle démarche***

Ces dimensions sont d'ordre administratif, pédagogique, syndical, culturel, psychologique, etc.

- ***L'analyse est confrontée à la multiplicité des « temps » et des « rythmes »***

— d'une part, il faut se préoccuper des **antécédents historiques** de la démarche à la commission scolaire elle-même et pour chacune de ses écoles, du « fond de scène », tant au plan des réalités organisationnelles qu'au plan des mentalités ;

— d'autre part, l'analyse porte sur des **actions à long, moyen et court terme**, quant à leur déroulement et quant à leurs effets, qui peuvent se superposer dans le temps.

- ***De plus, certains éléments doivent être considérés en eux-mêmes, mais également en relation avec d'autres*** (par exemple : tel « contenu » d'un projet éducatif est lié à tel type de dynamique entre les groupes dans l'école).

C'est en tenant compte de ces différentes perspectives que l'on a recueilli l'expérience des écoles et celle de la commission scolaire. De plus, pour assurer la validité de cette analyse, deux autres conditions se sont avérées essentielles :

- ***Il fallait que la démarche analysée ait pu se dérouler sur une durée suffisamment longue.***

Il fallait être assuré, en effet, que toute cette démarche n'était pas un simple « feu de paille » et qu'elle conduisait effectivement à des actions concrètes et soutenues dans les écoles. De plus, comme l'importance de certains facteurs d'une situation donnée n'apparaissent qu'à moyen ou à long terme, il était nécessaire, si l'on voulait en rendre compte, que l'action ait pu faire un bout de chemin et évoluer. Cela est tout particulièrement vrai si l'on veut suivre l'évolution de rapports plus difficiles entre les groupes dans une école et y déceler les ouvertures possibles.

- ***Il fallait valider cette étude.***

  On a décidé de retourner soumettre aux différents groupes d'acteurs ou aux écoles la structuration écrite de leur expérience, afin de vérifier s'ils s'y reconnaissaient. Il s'agit d'une étape importante qu'il faut prendre le temps de faire : elle a permis certains ajouts nécessaires ; elle a été également l'occasion, pour les acteurs eux-mêmes, de nouvelles prises de conscience et d'un nouveau dynamisme.

2. Les limites de l'étude

Chaque lecteur trouvera peut-être, en fonction de ses préoccupations propres ou de la situation de son milieu, que certaines parties de cette étude auraient pu être approfondies davantage. Voilà pourquoi il importe, dès le début, de mentionner certaines de ses limites.

- ***On n'a pas épuisé toute la richesse de cette démarche***

  Étant donné l'extrême rareté des ressources disponibles pour cette analyse, on a dû laisser de côté l'approfondissement du projet éducatif de certaines écoles malgré l'intérêt certain qu'elles représentent. On n'a pu creuser toutes les démarches et on a dû, dans certains cas, réduire le nombre d'entrevues avec certains groupes d'agents.

- ***L'expérience des enfants eux-mêmes n'a pas été traitée directement***

  Bien que les résultats du projet éducatif d'une école pour ses élèves soient déjà amplement perceptibles à travers les réactions, les actions et les modifications d'attitudes chez les adultes qui les entourent, le temps n'a pas permis de réaliser de véritables entrevues structurées avec les enfants eux-mêmes. Cela ne pouvait se faire qu'après la mise en oeuvre bien engagée de plans d'action, c'est-à-dire cette année, au moment où les échéances fixées nous ont forcés à consacrer tout notre temps à l'analyse et à la rédaction de l'étude.

  Il faut déplorer cette lacune non volontaire de l'étude, tout particulièrement dans les écoles où certains plans d'action ont amorcé une modification sérieuse de la relation maître-élèves et dans celle **où les enfants participent comme partenaires directs** à la mise en oeuvre de plans d'action. Nous avons tout de même dans cette dernière école, pu profiter d'une occasion pour observer directement des enfants de tous les degrés participant à l'élaboration de priorités pour leur classe, en concertation avec les parents, les enseignants et la direction de l'école.

- ***L'étude ne concerne que le niveau primaire***

  Les conclusions que l'on va tirer de l'analyse et les exemples présentés s'appliquent au niveau primaire. Cependant, la réflexion développée dans certaines parties de l'étude pourra intéresser des personnes qui oeuvrent au niveau secondaire, et certaines caractéristiques du projet éducatif que l'on a dégagées sont valables pour les deux niveaux.

- ***L'étude n'apporte pas de réponses à tout***

  Ce document n'étant pas un livre de recettes pour l'élaboration et la mise en oeuvre du projet éducatif, le lecteur n'y trouvera pas nécessairement une réponse à toutes ses questions sur le projet éducatif, ni des solutions à toutes les difficultés qu'il soit possible de rencontrer dans le vécu d'un projet éducatif d'école.

- ***Les éléments comparatifs existent, mais ils sont limités***

  Bien que l'expérience des écoles dont on a pu observer la démarche soit fort variée à plusieurs points de vue, il aurait été souhaitable de pouvoir faire l'analyse de démarches réalisées dans des écoles d'autres milieux bien différents, ainsi que cela avait été prévu et largement commencé. Cela aurait permis d'élargir la base sur laquelle sont appuyées les conclusions des différents chapitres de cette étude, ou de creuser davantage certains aspects absents ou moins accentués dans les onze écoles de la commission scolaire.

  Il est tout particulièrement regrettable que l'analyse d'un projet éducatif élaboré et réalisé **dans le cadre d'une gestion non participative ou d'une gestion plus traditionnelle** n'ait pu être menée au bout. Cela aurait fourni un point de comparaison important. En effet, notre hypothèse

est qu'un projet éducatif est possible dans une école administrée strictement selon les principes classiques de la gestion; encore faudrait-il pouvoir connaître de façon un peu précise le mode de fonctionnement, les contenus et les principaux résultats d'un tel projet éducatif.

V Les ambitions et l'utilité de l'étude

Cette étude peut être utile à plusieurs titres.

1. Elle fait, en quelque sorte, partie de l'action pour les acteurs eux-mêmes

En effet, les acteurs ne sont pas seulement des personnes ou des groupes dont le vécu est analysé ; ils sont aussi des **interlocuteurs** et des **sujets-témoins** qui jugent de la pertinence de l'analyse et ont l'occasion d'y investir leurs considérations. D'une part, ils contribuent ainsi à sa validation descriptive et interprétative, mais d'autre part l'analyse leur est utile du point de vue de l'action.

Il est certain que l'analyse « en temps réel » d'une démarche de changement a des effets importants sur l'action elle-même. Elle peut commencer à clarifier certaines zones d'incertitude et identifier certaines difficultés qui restent souvent implicites ou certaines possibilités nouvelles que l'on ne perçoit pas toujours.

Embrassant la démarche dans toute sa durée, l'analyse peut aussi **révéler**, dans le temps, certains changements d'intention, d'action ou de résultats que l'on perd souvent de vue lorsqu'on est immergé dans l'action : progrès et risques surmontés, reculs momentanés ou seulement apparents, convergences qui se dessinent, compétences cachées, nouveaux points forts, conflits ou divergences cachées. L'analyse peut encore **dire** certaines craintes ou certaines fiertés que personne n'ose avouer.

Enfin, l'analyse **ouvre des « possibles »** pour de nouvelles étapes ou de nouvelles actions, dont les acteurs eux-mêmes n'ont pas encore conscience, parce que les idées et les sentiments sont encore centrés sur l'effort de l'étape qu'ils viennent tout juste de franchir. Elle aide les acteurs à prendre conscience des atouts anciens ou nouveaux dont ils disposent (compétence, confiance en soi, diminution de la réticence chez ceux qui s'opposaient, etc.) pour se lancer dans une autre opération et réaliser ces possibles.

On a constaté que cela avait aussi certains effets « motivants-dynamisants » pour une école, pour un groupe ou pour la commission scolaire : c'est comme si le fait de prendre une connaissance critique d'une analyse qui les concerne réactivait l'intérêt des acteurs pour telle ou telle opération et avait des répercussions positives sur les relations interpersonnelles dans telle école, dans tel groupe.
Il est apparu que si l'analyse avait des dimensions opérationnelles, elle avait également une dimension « ÉNERGISANTE ».

2. L'étude fournit certaines réponses concrètes à des personnes ou à des groupes extérieurs à la démarche, qui s'interrogent sur le projet éducatif de l'école

Même si l'analyse porte sur la démarche d'un seul milieu, elle a été menée de façon suffisamment objective et approfondie pour être utile à d'autres écoles, à d'autres commissions scolaires, à d'autres groupes (parents, enseignants, etc.)

- Les gens pourront y reconnaître les mêmes genres de craintes et d'attentes-espoirs qu'ils ont eux-mêmes ; ils y retrouveront certaines opérations déjà vécues ou amorcées chez eux de façon parfois différente, et cela peut déjà contribuer à confirmer certains dynamismes.
- L'analyse des facteurs qui gouvernent certaines dynamiques plus difficiles, dans les cas analysés, peut intéresser des gens de milieux différents qui connaissent eux aussi des conditions de départ plutôt décourageantes à première vue, pour l'élaboration d'un projet éducatif ou pour toute évolution de l'école. En leur montrant les possibilités de progrès qu'un milieu plus conflictuel a pu néanmoins mani-

fester, la présente étude peut leur redonner de l'espoir et un regain de volonté d'action, ou leur laisser voir au contraire pourquoi il serait préférable d'attendre.

Le réalisme et le caractère très concret des analyses permettent en effet d'éviter les attentes « soufflées », ou encore le sentiment qu'on va être écrasé sous le poids d'un projet éducatif à dimensions héroïques et surhumaines. Le projet éducatif est de l'ordre du **praticable** et du **faisable** pour bien des écoles, dans la mesure où il tient compte de leur état de départ. L'étude a un caractère démystificateur.

- Enfin, l'analyse permet de répondre à un bon nombre de questions que des gens ou des groupes intéressés ou hostiles se posent, dans divers milieux, au sujet du projet éducatif de l'école. L'étude répond plus particulièrement aux questions suivantes :

— Un projet éducatif, cela ressemble à quoi ?

— Qui est concerné par le projet éducatif ? Qui peut s'y impliquer ?

— Peut-il naître et se réaliser partout ? Certaines écoles feraient-elles mieux de ne pas y songer ?

— Comment peut-on procéder pour faire un projet éducatif ? Selon quelles étapes et avec qui ?

— Faut-il avoir tout planifié dans l'ensemble et en détail avant de commencer l'action ?

— Le projet éducatif risque-t-il de se noyer dans d'interminables palabres stériles, sans déboucher sur l'action ?

— Au bout de combien de temps commence-t-il à donner quelques résultats ? Lesquels ? Pour qui ?

— Les commissaires, les cadres, les principaux et les enseignants risquent-ils d'y perdre du pouvoir ou de l'autonomie ?

— Y a-t-il encore une place pour le leadership dans cette entreprise ou un peu tout le monde peut avoir son mot à dire ?

— Le projet éducatif est-il gérable ? L'administration courante et les autres développements (en cours ou nouveaux) risquent-ils d'être bloqués ou retardés, ou bien seront-ils facilités ?

— Le projet éducatif a-t-il des implications financières ? Lesquelles ?

— Les dynamiques de départ pouvant être assez diverses, comment peut-on s'organiser pour le soutenir ? Dans quel but et avec quel type de soutien ?

3. L'étude peut être utile pour les instances centrales du système scolaire

Les réponses qu'elle apporte aux questions que l'on vient d'énumérer peuvent intéresser les diverses équipes impliquées, au ministère ou dans les commissions scolaires, dans la question du projet éducatif. La réflexion de fond menée sur certains aspects du projet éducatif (rapports parfois difficiles entre les groupes, question du leadership et du consensus, liens entre le projet éducatif et la qualité de l'éducation) leur sera sans doute utile aussi.

Par ailleurs, l'étude peut sensibiliser plus concrètement les instances supérieures à l'école (le ministère, mais également les commissions scolaires) au fait que des **ressources et des dynamismes sont présents dans les écoles**, et leur suggérer certaines stratégies pratiques efficaces d'implantation de certaines politiques, par exemple, qui tableraient davantage sur ces ressources des milieux locaux.

Et en particulier, on souhaite que l'étude permette de se faire une idée de ce que pourraient être des actions de **soutien** ou d'**évaluation** d'actions ou d'expériences, qui se donneraient « les yeux et les oreilles » de l'analyse externe « en temps réel » (c'est-à-dire « pendant que cela se passe »).
La présente étude a d'ailleurs été l'occasion d'expérimenter un peu ce que pourrait être une ANALYSE EXTERNE INTÉ-

GRÂCE AUX DIVERSES ÉTAPES D'UN PROCESSUS D'INTERVENTION et en illustre la richesse et les potentialités[3]. Ce type d'analyse - structuration-reflet - peut être très ponctuelle, elle est donc d'un tout autre ordre que les actions de soutien portant sur les contenus ou sur les processus du développement dont elle n'élimine pas la nécessité.

4. De façon plus générale et plus large, l'étude peut constituer un apport pour ceux qui s'intéressent à la présence de démarches possibles d'auto-développement de certaines unités ou de certains groupes dans un ensemble institutionnel nécessairement hiérarchisé

L'expérience analysée et relatée présente en effet des aspects intéressants et très concrets pour ceux qui cherchent comment réintroduire les richesses propres à un milieu humain particulier dans un ensemble institutionnel de plus en plus ritualisé, sans renoncer pour autant ni à la cohérence, ni à l'efficacité.

5. Ce que plusieurs considèrent comme « du détail » a une grande importance

Plusieurs pourront avoir l'impression que, dans certains chapitres, on a présenté un luxe de détails inutiles.
Or, ce qui semble à certaines personnes du « détail », c'est tout simplement la vie réelle d'une école.

Une des ambitions de l'étude était de « donner à voir » les articulations profondes du dynamisme d'une école, d'aider à déceler **les mécanismes profonds** qui font qu'elle évolue.

Et on ne peut pas donner à voir les modalités de la prise en main d'une école par elle-même sans entrer assez profondément dans ce qui fait la trame même de sa vie quotidienne.
En effet, c'est dans les « petits gestes » de sa vie concrète qu'il est possible de déceler les aspects significatifs de l'évolution d'une école : C'EST À TRAVERS LE DÉTAIL QUE LA VIE CROÎT.

VI Les trois grandes parties de l'étude

On a voulu faire connaître dès cette présentation générale de l'étude l'esprit qui a présidé à l'élaboration des projets éducatifs dans les onze écoles de la commission scolaire.

- Dans la première partie de l'étude, on a choisi de présenter ***les projets éducatifs « en action » dans les écoles***, afin de donner tout de suite une idée de ce à quoi peuvent ressembler des projets éducatifs, vus de l'intérieur.
  Cela permet en particulier de constater que leurs CONTENUS ne se ressemblent pas et que chaque école choisit les siens en fonction des attentes de son milieu propre et en continuité avec l'esprit qui la caractérise, sans faire table-rase de son vécu antérieur.
  Cela permet aussi de se rendre compte du rôle important que peut jouer le projet éducatif dans l'évolution des DYNAMIQUES dans une école. L'état des rapports entre les groupes au départ conditionne le projet éducatif, et lui-même influence l'évolution des rapports et des communications dans l'école.

- Dans la seconde partie de l'étude, on présente ***le processus d'élaboration et de réalisation des projets éducatifs et ses conséquences sur la gestion scolaire***.
  On décrit de façon précise, détaillée et critique COMMENT chacune des phases du processus a été planifiée, QUI y a participé, avec quel mandat : on traite également de la question du temps et des échéances, des coûts, de l'information, de l'évaluation et du soutien liés à cette démarche.
  On illustre en quoi et comment le processus suivi a permis

(3) L'intérêt, l'importance et les possibilités concrètes de l'analyse externe « en temps réel » intégrée aux processus d'intervention seront développés plus longuement dans le chapitre « Le projet éducatif et la gestion scolaire », dans la Partie II de cette étude. M. Claude PAQUETTE, dans son livre Le projet éducatif (p. 48 et 76) en souligne également l'importance.

de concilier une personnalisation et une prise en main de chaque école par elle-même, avec le maintien d'une responsabilité générale à la commission scolaire. On présente également une réflexion sur les implications du projet éducatif pour la gestion quotidienne de l'école et pour la gestion du système scolaire dans son ensemble.

- La troisième partie de l'étude décrit ***l'expérience des principaux groupes impliqués dans la démarche et propose une définition opérationnelle de l'idée de projet éducatif.***

  Elle présente, pour les enseignants, les principaux, les parents, les commissaires, les professionnels non-enseignants et les cadres, une analyse des réactions de départ de chacun de ces groupes, des DIFFICULTÉS qu'ils ont rencontrées au cours de la démarche et des RÉSULTATS POSITIFS qu'ils en ont retirés.

  Enfin, elle propose une définition pratique de l'idée de projet éducatif, basée sur l'expérience.

Remarque :

Il est certain que ces trois parties de l'étude **sont étroitement interdépendantes** et peuvent donc difficilement être considérées indépendamment l'une de l'autre. En effet par exemple, le type de résultats pour les enseignants, les principaux ou les autres groupes est très lié au type de processus suivi au cours de la démarche : un autre processus donnera certainement lieu à des résultats différents. Il en est de même pour les contenus des projets éducatifs.

Chapitre 1

Le contexte et l'historique du projet éducatif

Sommaire

I LA COMMISSION SCOLAIRE
UN PORTRAIT À GRANDS TRAITS

II LA CRÉATION DE LA COMMISSION SCOLAIRE : SES GRANDES CARACTÉRISTIQUES

- La création de la commission scolaire
- La philosophie de gestion de la commission scolaire
- La décentralisation
- La participation
- L'élaboration d'un système de gestion
- Le rôle important du bureau de direction dans ce contexte

III LES OPÉRATIONS ANTÉRIEURES AYANT FACILITÉ L'ÉLABORATION DES PROJETS ÉDUCATIFS

- Première opération : L'identification d'objectifs collectifs par la commission scolaire à partir de l'expression des insatisfactions ressenties par les groupes
- Seconde opération : La clarification des rôles dans la commission scolaire
- Troisième opération : La clarification des objectifs de français
- Quatrième opération : L'information

IV L'ÉVOLUTION DES INTENTIONS DE LA COMMISSION SCOLAIRE CONCERNANT LE PROJET ÉDUCATIF

- Selon le système de gestion, le projet éducatif est un « projet de commission »
- Du projet éducatif « de commission » au projet éducatif « de l'école » : Les grandes intentions
- La nécessité d'une démarche tenant compte de toutes ces intentions

V LE PROCESSUS D'ÉLABORATION DES PROJETS ÉDUCATIFS DES ÉCOLES : SHÉMA D'ENSEMBLE

- Les grandes étapes du processus
- Le contenu des grandes étapes du processus
- La présentation graphique du processus
- Les caractéristiques principales du processus

I La commission scolaire : un portrait à grands traits

Pour avoir une idée réelle du contexte dans lequel se déroule la démarche qui sera présentée dans ce document, il importe de donner quelques coordonnées permettant de situer les particularités de la commission scolaire qui a accepté de partager son expérience. Certaines de ses caractéristiques ont pu en effet avoir un impact positif ou négatif, lors de l'élaboration des projets éducatifs des écoles.

• Niveau

La commission scolaire possède une clientèle de niveau primaire seulement.

• Nombre d'écoles

Le territoire sous la juridiction de la commission scolaire comprend onze écoles physiques. Une de ces écoles dispense l'enseignement en langue anglaise.

• Milieu

Trois écoles sont situées dans un milieu rural, les autres écoles sont situées dans trois petites villes dont la population varie entre quatre et six mille habitants. Le tiers des élèves fréquentant les écoles des villes provient du milieu rural. L'école anglaise reçoit des élèves de tout le territoire de la commission scolaire, quelques-uns viennent même de commissions scolaires avoisinantes.

Le bassin d'alimentation des écoles correspond à un milieu géographique s'identifiant soit au territoire paroissial, soit au territoire de la municipalité ; les milieux sont donc passablement homogènes.

La population est relativement stable. Les transformations les plus significatives se situent dans les milieux ruraux où l'arrivée des citadins modifie les caractéristiques de la population.

La commission scolaire entretient des relations avec l'université voisine et ouvre volontiers ses portes à des chercheurs ou à des stagiaires.

• Nombre d'élèves

Au moment où la démarche d'élaboration des projets éducatifs s'est effectuée, un peu plus de 2 500 élèves fréquentaient les écoles de la commission scolaire. Une école dispense l'enseignement à plus de 500 élèves, deux écoles ont entre 300 et 400 élèves, deux entre 200 et 300 élèves, cinq entre 100 et 200 élèves, la plus petite a moins de 100 élèves.

On voit que la majorité des écoles sont de petites écoles, ce qui explique que quatre principaux administrent chacun deux écoles.

La population scolaire de la commission scolaire devrait se stabiliser autour de 2 300 élèves et aucune fermeture d'école n'est prévisible dans un avenir prochain.

• Le personnel

Pour rendre l'ensemble des services qu'elle doit dispenser à sa clientèle, la commission scolaire dispose du personnel suivant :

— 4 cadres incluant le directeur général
— 7 principaux d'école et un principal adjoint
— 3 conseillers pédagogiques à plein temps et 2 à mi-temps
— 1 psychologue et 1 comptable
— 125 enseignants
— 32 personnes dans la catégorie du personnel de soutien

Le personnel-cadre, les principaux, les professionnels non-enseignants et le personnel de soutien sont des personnels très stables. Les départs dans ces catégories de personnel sont très peu nombreux. Il y a, chaque année, un certain roulement chez les enseignants, qui touche environ 10% d'entre eux. Parmi ceux-ci, les uns quittent la commission scolaire et les autres sont affectés à une autre école. Les départs et les arrivées ne peuvent donc modifier à court terme les orientations fondamentales des écoles.

Comme c'est le cas pour la majorité des commissions scolaires de la région, une partie seulement des écoles a un délégué syndical. La commission ne rencontre pas de problèmes majeurs ni avec le syndicat, ni avec les enseignants individuellement, ce qui est probablement lié pour une part à sa philosophie de gestion.

• Les commissaires

La commission scolaire est administrée par un conseil qui comprend 13 commissaires et par un exécutif de 5 commissaires ; cinq des treize commissaires ont déjà été membres de comités d'école. La majorité des commissaires ont vécu tout le cheminement de la commission scolaire depuis sa formation et quelques-uns sont arrivés au cours de la démarche d'élaboration des projets éducatifs.

II La création de la commission scolaire : ses grandes caractéristiques

• La création de la commission scolaire

C'est à la suite de l'adoption de la Loi 27 qu'a été créée la commission scolaire, le 1er juillet 1972. La nouvelle commission scolaire est née de la fusion de six commissions qui administraient avant 1972 des écoles de niveau primaire. Chacune de ces commissions scolaires avait acquis, au cours des années, des caractéristiques propres. Le directeur général le souligne dans son Rapport aux commissaires du 15 août 1972 :

> *« Ce qu'il faut retenir (...), c'est que les milieux sont différents, qu'ils ont des perceptions différentes de l'école et de sa mission et qu'il serait imprudent de vouloir trop rapidement tout uniformiser »*

La création de la commission scolaire était en fait « un mariage de raison » et chacun des milieux tenait à conserver ses traditions, ses méthodes d'enseignement, sa façon d'administrer et de concevoir l'organisation des écoles. Le nouveau pouvoir incarné par un nouveau conseil des commissaires, une nouvelle équipe de cadres et un centre administratif régional, suscitait beaucoup d'appréhension dans divers milieux. Les milieux avaient peur de perdre le contrôle de leurs écoles. C'est, pour une part, la volonté de tenir compte de ce contexte qui est à l'origine de la pratique de la décentralisation et de la participation dans la gestion de la commission scolaire.

L'un des principaux exprime comment il a vécu cette évolution :

> *« On était habitués à travailler pour la commission scolaire « X » et à un moment donné, on nous a imposé une commission scolaire « Y » sans nous demander notre avis, et ça nous a pris du temps à nous faire à la nouvelle commission scolaire ; c'était une autre mentalité et une autre gestion.*
>
> *Maintenant on est embarqués, et on est heureux de travailler avec eux »*

Déjà, à l'époque, la nouvelle commission scolaire se donnait en effet une « mission » peu commune :

> *« Être au service des écoles, de façon que les écoles soient elles-mêmes et qu'elles appartiennent au milieu, parents et enseignants »*
>
> *(Entrevue avec le directeur général)*

• La philosophie de gestion de la commission scolaire

Dès la création de la commission scolaire, un certain nombre de croyances fondamentales ont coloré les principales décisions et actions entreprises au cours des années, et ces croyances ont influencé aussi toute la démarche d'élaboration, de mise en œuvre et d'évaluation des projets éducatifs des écoles.

Étant au point de départ formulée et véhiculée par le directeur général, cette philosophie de base a correspondu d'emblée aux idées d'un noyau de personnes. Elle a ensuite coloré progressivement les attitudes d'un nombre croissant d'individus, au centre administratif et dans les écoles ; cependant « plusieurs n'ont pas encore complètement embarqué » et ne la partagent pas, à divers degrés. Il existe donc une relative diversité d'options de gestion.

Cette philosophie se traduit par les croyances suivantes[4] qui se sont peu à peu répandues dans la commission scolaire et ont amené les écoles à se prendre en charge et à se donner une personnalité. Tout d'abord :

— ***La croyance qu'il est possible d'améliorer quelque chose,*** et que les efforts que l'on va y investir seront rentables.

— ***La croyance qu'une gestion plus rationnelle est nécessaire :*** les gens seront plus efficaces si tout n'est plus « ad hoc », si l'on cesse d'administrer « à bouche-trous ».

Mais principalement :

— ***La croyance qu'un climat de confiance est indispensable pour une efficacité réelle.*** Il est nécessaire que diminuent la peur et l'insécurité car elles engendrent l'indifférence, la résignation.

Un certain nombre d'autres convictions sont liées, chez les cadres de la commission scolaire et le conseil des commissaires à l'instauration d'un climat de confiance ; elles peuvent être formulées ainsi :

— ***Les gens sont capables de se prendre en main : ils sont « responsables »*** et peuvent donc s'approprier un certain nombre d'activités.

— ***Les écoles appartiennent aux milieux :*** une école va progresser au plan pédagogique dans la mesure où elle est en échanges mutuels avec son milieu, et dans la mesure même où elle respecte les valeurs qu'il véhicule ; elle ne peut s'en distancer trop.

— ***Il y a une richesse dans la différence :*** celle-ci n'a rien de menaçant en elle-même.

— ***Une certaine confrontation est nécessaire à l'établissement de la confiance :*** il est important que des étapes d'expression des malaises et un certain défoulement soient rendus légitimes. Si l'on veut bâtir réellement, ces étapes ne doivent pas être éliminées, mais vécues pleinement, grâce au soutien de personnes-ressources adéquates au moment où les gens y sont prêts.

— ***Une bonne leçon d'avancer vite, c'est d'aller lentement :*** « forcer » les rythmes n'est pas efficace. Les grandes « opérations » n'empêchent d'ailleurs pas de poursuivre normalement la gestion courante.

Même si la vie quotidienne des écoles n'incarne pas encore toutes ces croyances, on peut dire que les grandes caractéristiques du fonctionnement de la commission scolaire les traduisent bien. Et l'on verra plus loin que ces croyances se sont plus particulièrement répandues à l'occasion de deux grandes opérations antérieures au projet éducatif.

Un terrain favorable au projet éducatif a donc été préparé peu à peu au cours des années. En particulier, la mise en place de la décentralisation et de la participation, le type de système de gestion élaboré, ainsi que le rôle joué par le bureau de direction inscrivent progressivement dans la réalité les convictions profondes qui animent l'équipe des cadres de la commission et le conseil des commissaires.

• La décentralisation

Selon le directeur général, si l'on veut que, dans la commission scolaire, les gens puissent réellement croire à la possibilité de se prendre en charge et de se donner des couleurs, il

(4) Entrevues avec le directeur général.

faut décentraliser[5] et leur donner ainsi l'occasion d'exercer leurs responsabilités ; cependant, il faut prendre garde à ce que cette décentralisation ne soit pas « un abandon des écoles ».

La décentralisation est donc l'un des moyens proposés pour que les individus se sentent responsables, chacun avec ses capacités propres, de l'organisation pour laquelle ils travaillent ; et le directeur général a partagé les pouvoirs qu'il a reçus avec les directeurs d'école.

Dans son rapport aux commissaires, faisant l'état de la situation à la fin de la première année de la commission scolaire, il souligne :

> « *La décentralisation permet d'une part de restreindre le champ auquel l'individu doit s'identifier. D'autre part, si la décentralisation est comprise comme une décentralisation de la prise de décision, elle rend les individus maîtres et responsables de la situation. En décentralisant, NOUS PARTAGEONS LE POUVOIR avec notre personnel et de ce fait, nous permettons au plus grand nombre de FAIRE DE SON TRAVAIL SA PROPRE CHOSE* ».

Au début, cependant, le sentiment de plusieurs personnes à l'égard de la décentralisation était ambivalent. D'une part, les personnes souhaitaient conserver leur autonomie et d'autre part, elles souhaitaient une certaine uniformité. Les demandes à l'égard des méthodes d'enseignement illustrent bien cette ambivalence : par exemple, des parents et des enseignants craignent qu'une autorité supérieure vienne leur imposer une nouvelle méthode de lecture, mais ces mêmes parents et enseignants demandent qu'il n'y ait qu'une seule méthode de lecture pour l'ensemble des écoles de la commission scolaire ou même pour tout le Québec.

Pourtant, la croyance que le milieu devait le plus possible avoir une influence sur ce qui se passe dans ses écoles a pris progressivement de plus en plus de force et s'est imposée, même au risque d'entraîner une certaine diversité entre les écoles. **Pour les gens, le contrôle de leur école était, tout compte fait, plus important que l'uniformité.**

C'est donc principalement pour que chacun **devienne responsable, et ne reporte pas constamment les problèmes sur les autres** que graduellement, la gestion de la commission scolaire s'est modifiée et que les écoles ont acquis, par la décentralisation, un grand nombre de pouvoirs de décision.

Ces pouvoirs touchent :

- Les ressources financières : une enveloppe globale est distribuée à chaque école selon une formule qui tient compte à la fois des dépenses non compressibles, du nombre d'élèves et de la superficie de chaque école.
- Les achats : la commission scolaire n'achète pratiquement plus rien pour les écoles qui utilisent le service régional d'achat ;
- L'organisation matérielle et l'équipement : chaque école décide des sommes affectées aux réparations majeures, au matériel d'entretien ménager ou au matériel de secrétariat par exemple ;
- Les ressources humaines : le directeur de l'école joue un rôle important au comité de sélection d'un nouvel enseignant ou d'une nouvelle secrétaire ;
- La pédagogie : le directeur de l'école est responsable de nombreux aspects comme la supervision et l'évaluation de l'enseignement, l'implantation des nouveaux programmes, le choix des méthodes et des manuels.

Cette délégation de pouvoir donne ainsi aux principaux l'occasion d'exercer réellement le pouvoir qui correspond à leurs responsabilités, sur l'ensemble des aspects de leur école.

---

(5) Sur certains points, comme on le verra, il s'agit plutôt d'une déconcentration.

Quelques directeurs d'école ont décidé de partager à leur tour leurs pouvoirs avec leurs enseignants et ils ont décentralisé certains postes de dépenses du budget de l'école soit par niveau, soit même par classe, **prolongeant ainsi la décentralisation jusqu'à la classe.**

En effet, **certaines écoles donnent à chaque enseignant un budget qu'il administre.** Dans l'une des écoles par exemple, chaque professeur dispose de 750 dollars avec lesquels il doit subvenir à tous les besoins pédagogiques et récréatifs de ses élèves (manuels, arts plastiques, excursions, etc.). Un service d'achats centralisé au niveau de l'école permet à celle-ci d'obtenir de bons prix et d'enlever aux professeurs les tracasseries administratives.

La commission scolaire était très consciente du fait qu'il y a un risque d'utilisation plus ou moins rationnelle des argents, dans un premier temps ; mais elle pense que dans un contexte de responsabilité, les gens ayant à assumer eux-mêmes les conséquences de leurs décisions, ils acquièrent rapidement la capacité de prévision et de responsabilité nécessaire. Elle croit que **si les gens sont placés dans les mêmes conditions de responsabilité** que les cadres de la commission, ils ne feront **ni plus ni moins d'erreurs** qu'eux ; c'est une croyance très importante si l'on veut décentraliser réellement.

• La participation

Cependant, pour la commission scolaire, la décentralisation ne va pas sans le développement de la participation.

C'est toujours dans l'esprit que chaque individu **s'approprie les problèmes et devienne responsable des activités** dans lesquelles il est impliqué que se propage l'idée de participation. Comme chaque individu ne peut prendre toutes les décisions et que dans certaines circonstances il n'est ni possible, ni souhaitable que la décentralisation soit réalisée jusqu'à lui, la commission scolaire développe une philosophie et des processus de participation.

De plus, elle amène les gens à s'asseoir ensemble, à se parler et à faire des compromis : l'école a ainsi moins de chances d'être le fief d'un groupe ou d'un individu ; elle appartient davantage à tous.

La participation des personnels leur permet de « ne pas rester des « exécutants » ; leur potentiel humain peut ainsi s'actualiser davantage ».

La participation des parents leur permet de se sentir eux aussi « responsables » de leur école et de ne plus se considérer comme des « clients » qui peuvent se contenter de revendiquer. Le fait de participer amène les parents à considérer l'école comme une propriété collective ; et leurs demandes tendent alors à prendre davantage en considération la réalité de l'école, les moyens réels dont elle dispose.

Comme l'indique le directeur général :

> *« La volonté ou la non volonté de faire participer les gens a une relation très étroite avec notre attitude à l'égard du pouvoir »*

La commission scolaire est très consciente du fait qu'il s'agit là de partager une partie de son pouvoir, mais on pense que :

> *« C'est une façon d'avoir UNE INFLUENCE PLUS RÉELLE, car la participation donne l'occasion d'exposer et de défendre ses points de vue. C'est ainsi qu'un pouvoir partagé est accru et non pas perdu »*.

> *« La participation devient* **un moyen** *pour permettre aux individus d'influencer les décisions qui ont une répercussion sur leur champ d'action mais ne relèvent pas d'eux, ou encore d'influencer celles qu'ils doivent partager avec d'autres personnes.*
> *La participation complète la décentralisation et la rend plus efficace »*.

• L'élaboration d'un sytème de gestion

Le système de gestion constitue la charpente qui devait permettre à la philosophie de gestion du directeur général de s'inscrire dans la vie quotidienne de la commission scolaire. Il devait en particulier traduire les deux croyances principales de la commission :

— que le milieu se sente responsable de la solution de ses problèmes ;

— que tous ceux qui sont impliqués puissent influencer les décisions.

En plus de viser un mode plus rationnel de gestion, car on était convaincu que cela aiderait l'organisation à mieux fonctionner, la nouvelle structure de gestion des activités devrait également permettre :

> que chaque individu puisse être motivé et créateur et que toutes les énergies qu'il déploie s'unissent à celles des autres dans la réalisation collective des objectifs poursuivis.

L'objectif défini pour l'équipe responsable de proposer un système de gestion était formulé comme suit :

> *• Élaborer une PROCÉDURE OPÉRATIONNELLE de gestion qui tienne compte des éléments suivants :*
>
> *— Elle respecte la décentralisation des pouvoirs au niveau des écoles.*
>
> *— Elle prévoit des MÉCANISMES qui assurent la convergence des pouvoirs et des forces décentralisées vers la poursuite de certains objectifs communs à toutes les écoles.*
>
> *— Elle prévoit des MÉCANISMES d'aide et de support aux écoles afin que celles-ci puissent atteindre plus efficacement leurs objectifs.*
>
> *— Elle prévoit des MÉCANISMES qui permettent aux individus attachés à une école ou en relation avec elle d'influencer les individus ou les groupes qui prennent des décisions qui les impliquent.*
>
> *(Document décrivant le mandat de l'équipe)*

Dans le système de gestion adopté par la commission scolaire, c'est précisément le « projet éducatif » qui est proposé, comme moyen principal de convergence des forces.

Il s'agissait alors d'un projet éducatif pour l'ensemble de la commission et pas encore de projets éducatifs « d'école ».

Le système de gestion ne précise rien sur la façon d'élaborer ce projet éducatif, mais il prévoit un mécanisme pour que l'ensemble des personnes impliquées puissent influencer les orientations du projet éducatif de la commission scolaire : c'est **une consultation générale** du personnel et des parents tous les trois ans. Au cours de cette consultation, la commission scolaire doit réévaluer la situation, recueillir les attentes des gens et déterminer ses grandes priorités d'action pour les trois années suivantes.

• Le rôle important du bureau de direction dans ce contexte

Il existe à la commission scolaire un bureau de direction composé des cadres et des principaux. C'est là que les principaux exercent une partie des pouvoirs que le directeur général a partagés avec eux. Dans le contexte de la participation et de la décentralisation, cet organisme a pris une grande importance.

D'une part, il est le lieu principal où les directeurs ont pu faire, au début, l'apprentissage de la **participation** : cet organisme prend les principales décisions de fonctionnement qui impliquent l'ensemble des écoles. C'est à cette table que le directeur général exerce son leadership auprès des cadres et des principaux, et ceux-ci exercent eux aussi leur influence sur les politiques et les procédures de la commission scolaire.

D'autre part, l'existence même du bureau de direction traduit la préoccupation d'une **décentralisation** qui ne soit pas, de la part de la commission scolaire, un abandon de sa responsabilité d'appui, de service, de supervision et d'« alimentation des écoles ». De plus, le bureau de direction a comme fonction de permettre l'échange d'informations et d'expériences entre des écoles plus autonomes qui mettent en oeuvre certaines priorités qui leur sont propres. Dans les faits, « cet échange d'expériences est un voeu qui ne s'est pas encore réalisé très fort » : l'apprentissage d'entraide entre les écoles est tout juste amorcé.

III Les opérations antérieures ayant facilité l'élaboration des projets éducatifs

Les écoles ne se sont pas lancées de but en blanc dans l'élaboration de projets éducatifs aussitôt après la mise en place de la décentralisation. Une opération d'envergure qui en a suscité par la suite plusieurs autres, a eu lieu auparavant. Cet ensemble d'opérations a certainement facilité l'émergence et la mise en oeuvre des projets éducatifs dans les écoles, aussi bien en ce qui concerne **la gestion** qu'en ce qui a trait à l'évolution des **mentalités.**

Ces opérations ont en effet impliqué tout le monde (commissaires et cadres, personnel de la commission et des écoles, parents). Elles ont développé chez eux la capacité de **communiquer,** un certain **sentiment de sécurité**, ainsi que la capacité de **penser et de réaliser des opérations complexes.**

• La première opération

L'identification d'objectifs collectifs par la commission scolaire à partir de l'expression des insatisfactions ressenties par les groupes.

La décentralisation et la participation visaient à faire disparaître la tendance à reporter sur les autres (sur la commission ou sur le ministère) la responsabilité de chercher et d'appliquer des solutions aux problèmes rencontrés. Mais un écueil à éviter est apparu dès la mise en place des premières mesures visant à réaliser dans les faits la décentralisation aux écoles.

Cet écueil est **un danger d'anarchie et d'émiettement** de la commission scolaire, lié au fait que les écoles possèdent le pouvoir de prendre des orientations passablement différentes et risquent ainsi de s'isoler, à toutes fins pratiques, les unes des autres ; en effet, on peut penser que des contrastes trop forts entre différentes méthodes pédagogiques par exemple, peuvent à la longue entraîner une difficulté de mobilité entre les écoles. Mais le risque était également que certaines écoles soient aux prises avec **un sentiment d'impuissance.** Il fallait éviter que dans des domaines relevant désormais du pouvoir de décision des écoles par convention commune, celles-ci ne se sentent isolées et privées d'un « foyer stimulant » ou d'un soutien.

> Pour parer à cet écueil, la commission scolaire a décidé d'assurer sa cohésion en se donnant quelques objectifs prioritaires que toutes les écoles devraient chercher à atteindre. C'était là concrétiser l'appartenance de l'école à un ensemble plus grand et sa responsabilité de participer aussi à la solution **de problèmes communs à l'ensemble.**

C'est ainsi qu'un an après sa formation et avant de déterminer ses premières priorités d'action, la commission scolaire a entrepris une vaste consultation auprès de son personnel et auprès des parents des enfants fréquentant ses écoles. Cette consultation porta sur **les malaises** que chacun éprouvait à l'égard de la commission scolaire, de son administration, de ses services, de la qualité de l'enseignement donné dans les écoles ou de toute autre situation sur laquelle les gens avaient des reproches à faire à la commission scolaire.

Cette consultation générale baptisée par la commission scolaire « La Grosse Machine » fut ardue et ressentie comme périlleuse à l'époque ; ainsi que l'explique un cadre :

« Au lieu de dire « nos objectifs d'entreprise », on a dit « La Grosse Machine » : cela traduit tout ce que cette opération a charrié comme sentiments, comme émotions. »

Mais cette opération a permis d'étaler publiquement tous les problèmes de fonctionnement de la commission scolaire : toutes les insatisfactions ont été publiées.

« On avait réussi à provoquer une espèce d'état où il n'y avait plus de barrières ; ce fut une sorte de happening avec un concours de caricatures et la composition de chansons. »

Il faut noter cependant que lors de cette première opération, **il n'y eut pas de communication directe d'un groupe à l'autre.**

« Deux groupes n'étaient pas prêts à explorer ensemble certaines situations : on se serait battus. »

La liste des malaises et revendications de chacun des groupes sortit donc par des documents dont chacun put prendre connaissance.

Cette opération devait aboutir à quatre grandes priorités déterminées par la commission scolaire après une consultation des parents et de toutes les catégories de personnel. Tous ont exprimé leur accord sans réserve aux priorités proposées.

Le directeur général, tout en admettant qu'il y avait un risque à entreprendre une telle opération, raconte dans quel esprit tout cela s'est passé : on voulait ôter la peur au maximum.

« C'EST LE SILENCE QUI ACCOMPAGNE LA PEUR... j'ai pensé qu'il fallait dire beaucoup de choses, créer une sorte de transparence... de façon que chacun s'aperçoive que les choses sues, cela n'a pas amené de catastrophe, personne ne s'est fait renvoyer pour autant.

On a publié même les critiques à mon endroit, cela rendait moins « épeurantes » les critiques envers les autres. »

Les commissaires ont dit devant tout le monde : « Nos cadres ne nous donnent pas toute l'information, ils la filtrent. » Et ce que les cadres pensaient des commissaires, toute la commission l'a su. »

Cette opération a certainement favorisé par la suite la démarche d'élaboration des projets éducatifs, en redonnant aux gens la possibilité de parler, de s'exprimer. Toutes les personnes rencontrées l'ont souligné spontanément et avec insistance.

Il faut dire qu'un grand soin avait été apporté à la préparation de cette consultation : on avait bien étudié **qui** pouvait aller cueillir les malaises **de qui** ; cependant, le directeur général reconnaît qu'« il fallait être téméraires ».

« Les malaises concernant les autres nous faisaient avaler ceux dits sur nous-mêmes.

Comment on a fait pour vivre ça ? Ça s'est vécu morceau par morceau. Quand on était fatigué, quelqu'un prenait la relève. »

Lors de cette première opération, quatre priorités ont été identifiées :

— L'élaboration d'un système de gestion déterminant les pouvoirs respectifs des écoles et de la commission ;

— La clarification des rôles par négociations ;

— La spécification des objectifs de français ;

— L'information.

Les actions découlant de ces priorités ont contribué à préparer le terrain pour l'élaboration des projets éducatifs des écoles ; on décrira donc brièvement les trois dernières, le système de gestion ayant déjà été présenté.

- **Seconde opération : la clarification des rôles dans la commission scolaire**

La première grande consultation a permis d'identifier qu'il existait une foule de problèmes qui seraient résolus si la commission scolaire clarifiait les rôles des différents groupes d'agents à son emploi ou intéressés à son action et à ses résultats. Ce problème de rôle se présente sous trois aspects, comme on peut le constater dans les documents relatant l'opération « La Grosse Machine »

— « *On ne connaît pas suffisamment le rôle des autres. Il s'agit généralement du rôle des personnes avec lesquelles on n'est pas en contact constant* »

— « *On n'est pas satisfait du rôle qu'on nous attribue* »

— « *On n'est pas satisfait de la façon dont les autres s'acquittent de leurs rôles* »

Il fallait donc préciser les différents rôles, compte tenu du système de gestion. Par exemple, le rôle du directeur d'école a été négocié avec tous ceux auxquels il avait à faire : lui et le directeur général, lui et les autres cadres, lui et les enseignants, etc. Un animateur extérieur présidait les négociations et animait.

Cette opération assez complexe, qu'on ne décrira pas ici, n'a pas eu pour but de préciser des descriptions de tâches, mais plutôt de **clarifier des rapports de fonctionnement.** On a, par exemple, voulu déterminer :

— Comment *un conseiller pédagogique va fonctionner et promouvoir certaines choses avec un principal qui a un pouvoir de décision sur les priorités de son école*;

— Comment *un cadre va assumer ses responsabilités en respectant celles des directeurs d'école*.

Il faut noter que cette seconde opération a été, elle aussi, **l'occasion d'échanges nombreux** entre les détenteurs d'un rôle et tous ceux avec lesquels ce groupe est en relation.

Un pas important a donc été franchi au moment où débute la démarche d'élaboration des projets éducatifs : les rôles et les rapports de fonctionnement sont déjà passablement clarifiés dans la commission scolaire.

Cependant, une question majeure semble ne pas avoir été résolue encore de façon complètement satisfaisante ni pour les écoles, ni pour les professionnels de la commission. C'est le rôle et le mode d'influence d'un service de l'enseignement et d'un service aux élèves dans un contexte de fonctionnement décentralisé de la commission scolaire vers les écoles. Comme on le verra plus loin, cette question se posera de façon plus pressante lorsque les écoles mettront en oeuvre les plans d'action issus de leur projet éducatif.

Ceci sera traité plus particulièrement dans la 3e partie de l'étude, au chapitre « Le projet éducatif, l'expérience des professionnels non-enseignants ».

- **Troisième opération : la clarification des objectifs de français**

Lors de la première consultation, tous les groupes qui avaient exprimé des malaises avaient été unanimes : il fallait améliorer les résultats des enfants en français. Le français fut donc, pendant trois ans, la première priorité pédagogique de la commission scolaire.

Le travail consista principalement à clarifier les objectifs, et cela prépara certainement les enseignants à vivre un projet éducatif, en les amenant à communiquer au plan pédagogique.

L'année précédente en effet, le programme institutionnel détaillé élaboré par la commission scolaire avait été massivement rejeté par les enseignants, comme étant élaboré par des « penseurs » et ne tenant pas compte des conditions concrètes de la vie en classe.

C'est ainsi qu'en plus d'offrir aux écoles l'aide d'un conseiller pédagogique en français, la commission scolaire avait indiqué aux écoles les objectifs terminaux à atteindre, laissant à chacune la responsabilité de les concrétiser et de les traduire en objectifs particuliers pour chaque degré. Chaque

école » négociait » ensuite les objectifs qu'elle avait travaillés avec la direction générale. Il faut noter que la plupart des écoles étaient préparées à accomplir cette tâche, plusieurs enseignants ayant été initiés au fonctionnement par objectifs dans le cadre de SEMEA (6).

Beaucoup d'enseignants se sont alors approprié les objectifs de français sur lesquels ils avaient travaillé et l'on comprend qu'une telle opération ait pu faciliter, par la suite, l'élaboration de projets éducatifs dans les écoles.

- **Quatrième opération : l'information**

Un autre malaise, très souvent exprimé, concernait la circulation de l'information à l'intérieur de la commission scolaire.

La commission scolaire a donc clarifié les responsabilités concernant la diffusion de l'information ainsi que ses circuits de transmission. On voulait ainsi permettre à chacun d'avoir accès à toute l'information disponible nécessaire à l'exercice de son rôle, qu'il s'agisse de consultation ou de prise de décision. De plus, c'est à ce moment que la commission scolaire commença la publication d'un journal interne s'adressant au personnel et aux membres des comités d'école. Ce journal, qui est toujours publié, informe sur les activités de la commission et devient, de plus en plus, le véhicule des expériences pédagogiques des écoles.

(6) SEMEA : Stage d'entraînement aux méthodes d'éducation active. Ce programme lancé en 1965-66 s'est terminé en 1970.

IV L'évolution des intentions de la commission scolaire concernant le projet éducatif

1. Selon le système de gestion, le projet éducatif est « un projet de commission »

C'est dans son système de gestion élaboré au cours de l'année scolaire 1974-75, que la commission scolaire parle pour la première fois du « projet éducatif ». On en donnait alors la définition suivante :

> *« C'est la description de la façon dont on entend assurer la croissance totale de la personne des écoliers.*
>
> *Il implique les connaissances à transmettre, les habiletés à acquérir, les attitudes à favoriser et les significations à donner.*
>
> *Le projet éducatif détermine les orientations non seulement pour l'organisation de l'enseignement et des activités, mais aussi pour la création d'une ambiance ou d'un environnement où se dérouleront les activités éducatives. TOUT CE QUI SE DÉROULE À LA COMMISSION EST LÉGITIMÉ PAR LE PROJET ÉDUCATIF.*
>
> *La commission aura tendance à « rejeter » toute chose qui ne conviendrait pas à la nature du projet »*

Il s'agissait donc bien d'un projet « de commission scolaire » et non de « projets éducatifs d'école ». Le système de gestion donne, en effet, les précisions suivantes :

> *« Le projet éducatif global est déterminé PAR LES COMMISSAIRES ÉLUS qui fondent leurs décisions sur :*
>
> *les exigences du ministère de l'Éducation ;*
> *les attentes de la population locale ;*
> *les attentes du personnel de la commission ;*
> *l'évaluation du rendement des programmes et des activités de la commission ;*
> *l'évaluation des ressources disponibles.*

Le directeur général est responsable de la réalisation du projet éducatif.

Le projet éducatif se réalise

dans l'école, par des plans d'action qui ont pour but d'atteindre les objectifs fixés par la commission scolaire pour toutes les écoles.

au niveau de la commission scolaire, par des plans d'action-soutien qui ont pour but d'aider les écoles à réaliser leurs plans d'action.

Le projet éducatif de la commission sera révisé et adapté tous les trois ans. »

Cependant, le projet éducatif « de commission scolaire » envisagé alors **n'est pas conçu dans une optique centralisatrice,** il s'inscrit en effet dans un contexte où se retrouvent les idées-maîtresses suivantes incarnées dans le système de gestion :

— L'ouverture à l'influence des autres, et particulièrement à celle des parents ;

— La prise en charge individuelle et collective de la solution des problèmes ;

— L'accroissement des responsabilités des écoles ;

— La nécessité d'un pôle de convergence des multiples actions à l'échelle de la commission pour éviter l'éclatement ou l'éparpillement ;

— La nécessité d'un soutien aux écoles.

Comment la commission scolaire va-t-elle concrétiser ces intentions directrices dans une démarche d'élaboration d'un projet éducatif « de commission » ?

2. Du projet éducatif « de commission » au projet éducatif « de l'école »

• Les grandes intentions

La commission scolaire décide que « le premier tour de roue » relatif au projet éducatif s'effectuera au cours de l'année 1976-77, au début de son second cycle triennal de planification ; il sera l'objet de la prochaine grande consultation générale prévue tous les trois ans dans son système de gestion.

Au moment de concrétiser cette idée de « projet éducatif » dans la réalité, les questions fusent de toute part ; on s'interroge aussi bien sur les objectifs poursuivis que sur le processus envisagé pour atteindre ces objectifs.

Une équipe de planification générale est constituée. Les discussions qui ont lieu alors, tant à l'intérieur de cette équipe qu'au bureau de direction et au conseil des commissaires, permettent une première explicitation de ce que la commission scolaire entend par « projet éducatif » ; déjà, on voit que le projet éducatif est davantage centré sur *L'ÉCOLE* :

— « *C'est une idée directrice qui personnalise l'ÉCOLE, idée autour de laquelle les gens s'entendent* » *(Procès-verbal du bureau de direction — 76-09-22)*

— « *C'est la déclaration de ce que l'école considère comme essentiel dans l'éducation qu'elle entend donner aux enfants* »
(Document de planification de la démarche)

— « *C'est le moteur de l'action éducative de L'ÉCOLE parce qu'il détermine les orientations fondamentales non seulement pour l'organisation de l'enseignement et des activités éducatives, mais aussi pour la création d'une ambiance et d'un environnement où se dérouleront ces activités* » *(ibid.)*

— « *C'est la description publique de l'éducation et de l'instruction que l'école entend donner aux enfants* » *(ibid.)*

• Un projet d'école

On voit que les intentions de la commission scolaire se précisent peu à peu : la grande consultation triennale ne sera pas faite cette fois-ci par la commission scolaire elle-même pour l'ensemble de la commission, mais **chaque école fera sa propre consultation.** On s'aperçoit que c'est la façon la

plus vraie et la plus efficace de réaliser ce qu'on souhaite, c'est-à-dire :

— Que les écoles se donnent une personnalité propre ;

— Que cette personnalité corresponde aux attentes des gens ;

— Que l'école identifie ses orientations fondamentales et ce qu'elle considère essentiel ;

— Que ces orientations la conduisent à l'action ;

— Que l'école déclare publiquement ce qu'elle fait et entend faire dans toutes ses activités.

Ces préoccupations, ainsi que la décentralisation en cours, ont donc amené l'équipe de planification générale à suggérer que chaque école se donne son propre projet éducatif. Toutefois, afin de préserver un sentiment d'appartenance des écoles à une collectivité plus large et aussi de permettre que les commissaires s'intéressent à ce qui se passera désormais dans les écoles, on décida que la commission scolaire indiquerait quelques orientations générales dont chaque école tiendrait compte. Mais ces orientations générales devront correspondre à des attentes issues de chacune des écoles.

Comment réaliser cela ?

• Un projet d'école élaboré après des échanges entre tous.

Conformément à sa philosophie de gestion, la commission scolaire ne veut pas que le projet éducatif s'élabore de n'importe quelle manière. Elle veut qu'il soit principalement une occasion d'échanges, de communication et d'interinfluence entre toutes les personnes impliquées dans la formation des enfants à l'école. On parle de « la grande rencontre »

> *« Le terme « grande rencontre » indique l'idée de se parler et de s'inter-influencer »*
> *(Procès-verbal du bureau de direction — 76-09-22)*

L'élaboration du projet éducatif doit donc

> *« Permettre aux commissaires, aux parents et au personnel de la commission scolaire D'ÉCHANGER sur l'éducation que les écoles devraient donner aux élèves »*
> *(Document d'information sur le projet éducatif, destiné aux écoles)*

pour

> *« Faire en sorte que l'école agisse selon les voeux de l'ensemble du personnel et de l'ensemble des parents de l'école »* *(Idem)*

• Un projet d'école centré sur quelques thèmes partagés

Si une école veut reprendre en main le projet d'éducation de ses enfants, il est important qu'elle fasse consensus sur ce projet.

Or, la commission scolaire n'est pas sans savoir que malgré un début d'exercice de la communication au cours des grandes opérations précédentes, l'habitude d'échanger des points de vue entre les différents groupes n'est pas encore acquise et que de ce fait, le consensus peut être long et laborieux à établir. Voilà pourquoi elle affirme dès le départ qu'elle attache plus d'importance au sérieux des échanges qu'à la quantité des thèmes qui seront abordés lors d'une première élaboration du projet éducatif.

En effet, mieux vaut alors **un consensus sur quelques points et sur quelques actions à entreprendre,** qu'une belle planification qui couvrirait la totalité des activités, mais serait l'oeuvre d'un seul groupe ou d'un seul individu.

C'est ce qu'indique clairement le document de planification de la démarche

> *« Nous suggérons, dans cette première déclaration du projet éducatif de l'école, de n'inclure que les éléments essentiels sur lesquels il y a consensus général entre les parents, les enseignants et la direction d'école »*

- **Un projet d'école basé sur l'état réel de son milieu**

L'école elle-même va devoir découvrir quelles sont ses « habitudes » pédagogiques, quel est l'état réel des relations entre les divers groupes qui interviennent auprès des enfants. Elle aura à **trouver elle-même**, parfois après des tâtonnements, quel « contenu » permet le mieux à tous de se parler et de se centrer ensemble sur les enfants de ce milieu. Pour cela, chaque école fera une analyse de sa situation exacte, avec ses points faibles et ses points forts.

- **Un projet d'école soucieux de tenir compte des exigences nationales**

Cependant, la commission scolaire a voulu trouver un moyen pour que ces projets éducatifs des écoles tiennent compte le plus possible des exigences du ministère, dans la mesure où celles-ci ne représentent pas un ensemble trop considérable de contraintes qui pourraient être irréalistes lorsqu'une école les considère toutes à la fois.

3. La nécessité d'une démarche tenant compte de toutes ces intentions

Il faut donc inventer une démarche d'élaboration et de mise en oeuvre des projets éducatifs des écoles.

Le déroulement et les modalités du processus mis au point devront permettre :

— Que chaque école tout en étant ouverte à l'influence des autres, incluant celle du ministère, reprenne en main le projet d'éducation de ses enfants ;

— Que les parents présents expriment leurs attentes sur tout ce qui se passe à l'école et endossent divers éléments du projet éducatif ;

— Que les commissaires s'impliquent dans l'aspect pédagogique des activités de la commission scolaire ;

— Que les commissaires, les parents et le personnel confrontent leurs points de vue et s'influencent mutuellement.

V Le processus d'élaboration des projets éducatifs des écoles : shéma d'ensemble

La deuxième partie de cette étude porte principalement sur le processus qu'elle examine de façon détaillée sous ses différents aspects, et dont elle présente une analyse critique. On se contentera donc de présenter ici le schéma d'ensemble du processus et on donnera les informations minimum permettant de comprendre, dans les deux prochains chapitres, les références qui seront faites aux grandes étapes de la démarche.

La façon dont ce processus est intégré à la gestion quotidienne de l'école sera traitée dans le chapitre « Le projet éducatif et la gestion scolaire ».

1. Les grandes étapes du processus

La description chronologique du processus permet de voir le déroulement dans le temps, des événements et des activités qui conduisent à la mise en oeuvre du projet éducatif de l'école, d'une façon qui favorise la réalisation maximum des intentions multiples énumérées plus haut.

L'équipe centrale de planification a imaginé, après consultation, une démarche à la fois souple et précise qui s'est élaborée PROGRESSIVEMENT.

> Le schéma présenté donc le processus **reconstitué à posteriori** et il ne faut pas oublier que les gens l'ont aménagé et vécu dans le temps. Il décrit les phases réalisées effectivement, et pas seulement celles prévues.

La démarche suivie par les écoles et par la commission scolaire comprend six grandes étapes[7] :

Première étape :	Les préliminaires
Deuxième étape :	L'état de la situation
Troisième étape :	L'expression des attentes
Quatrième étape :	L'élaboration du projet éducatif
Cinquième étape :	Les plans d'action
Sixième étape :	L'évaluation des plans d'action et le nouvel état de la situation

Chacune de ces étapes se subdivise en différentes phases[7] dont les unes ont été réalisées au niveau de la commission scolaire et les autres au niveau de chacune des écoles.

2. Le contenu des grandes étapes du processus[8]

On se contentera d'énumérer succinctement ici en quoi consiste chacune des grandes étapes du processus.

Les préliminaires

Il s'agit de sensibiliser le personnel et la population aux intentions de la commission scolaire, de clarifier davantage l'idée de projet éducatif et de proposer une planification générale de la démarche.

L'état de la situation

À cette étape, chaque école « fait son portrait » : elle décrit et évalue sa situation sur différents aspects de son fonctionnement et de sa vie pédagogique.

L'expression des attentes

Cette étape concerne les parents de l'école d'une part, et les enseignants d'autre part. Chacun des groupes réagit séparément sur chacun des thèmes contenus dans le « portrait de l'école » en précisant ce qu'il trouve valable, ce qu'il trouve insatisfaisant et ce qu'il souhaite.

L'élaboration du projet éducatif

Au palier de la commission scolaire, on détermine, à partir d'une synthèse des analyses de situation et des attentes de chacune des écoles, quelques « exigences » dont toutes les écoles devront tenir compte en élaborant leur projet éducatif.

Chaque école rédige ensuite son projet éducatif après avoir fait un choix parmi les sujets les plus importants pour elle et en tenant compte des « exigences » de la commission scolaire.

Les plans d'action

À cette étape, l'école prépare les projets d'action qui vont lui permettre de concrétiser le projet éducatif dans sa vie quotidienne ; cela se fait avec la participation maximum de tous les groupes. Puis ils sont mis en œuvre.

L'évaluation des plans d'action et le nouvel état de la situation

Il s'agit de faire un bilan triennal des actions découlant du projet éducatif et de leurs répercussions sur la vie quotidienne de l'école. Cette évaluation, qui débouche sur un nouvel état de la situation, se fait avec la participation de tous les groupes qui ont contribué à élaborer et à réaliser le projet.

---

(7) Les mots « étape » et « phase » seront employés dans le sens suivant tout au long de l'étude :
étape : Dans un déroulement continu, c'est une période à la fin de laquelle on marque un temps d'arrêt.
phase : Chacun des états successifs, à l'intérieur d'une étape donnée.

(8) Pour chacune des grandes étapes du processus, une sélection d'exemples des instruments utilisés par les écoles ou par la commission scolaire sera ajoutée à titre d'illustration, en annexe à la partie II de cette étude (grilles d'analyse, questionnaire, documents d'information, etc.).

éducatif. C'est une révision permanente cyclique du projet éducatif de l'école, après trois ans.

De plus, tout au long du processus, une évaluation se fait par des « tournées d'étape » du directeur général et des commissaires ; une évaluation continue moins formelle existe aussi dans chaque école.

3. Les caractéristiques principales du processus

Le diagramme permet de bien voir l'enchaînement des principales étapes et phases de la démarche.

Dans le but de le rendre « parlant », on décrira brièvement six grandes caractéristiques du processus ; cela permettra de voir comment il tente de traduire les intentions énumérées plus haut concernant les projets éducatifs des écoles.

• La durée du processus

La démarche d'élaboration et de réalisation du projet éducatif respecte le cycle triennal de gestion de la commission scolaire. Le processus décrit s'étale donc **sur trois ans**, puis une quatrième année est consacrée à l'évaluation et à la préparation d'un prochain cycle qui durera trois ans lui aussi. C'EST UN PROCESSUS CYCLIQUE CONTINU.

• La répartition du temps entre l'« élaboration » et la « mise en œuvre »

On remarque que les étapes 1 à 4 servant à élaborer le projet éducatif ont été réalisées rapidement (un an en tout) ; **le temps le plus long a été consacré à l'action** (2 ans plus l'année d'évaluation). Le temps de préparation du projet éducatif peut paraître court ; il est vrai que certaines opérations antérieures dont on a parlé ont certainement préparé le terrain et les esprits.

De plus, certaines écoles ont suivi un rythme différent et l'élaboration de leur projet éducatif s'est étendue sur 18 mois.

• Le processus met en interaction la commission scolaire et les écoles pour permettre de concilier la prise en main dans chaque école et le maintien d'une responsabilité générale à la commission

On constate que des opérations sont réalisées aux deux paliers (l'école et la commission scolaire), et que le processus permet un va-et-vient entre les deux paliers. La plupart des opérations fondamentales sont réalisées **dans les écoles** mais certaines phases du processus ont été prévues pour permettre à la commission scolaire de jouer son rôle d'orientation, de coordination entre les exigences du ministère et les attentes des écoles, et de supervision-soutien. Par exemple, les phases :

— Étude des exigences du ministère
— Rapport du directeur général
— Supervision et soutien des plans d'action

Les phases réalisées dans les écoles et celles réalisées à la commission scolaire se complètent et s'appuient les unes sur les autres.

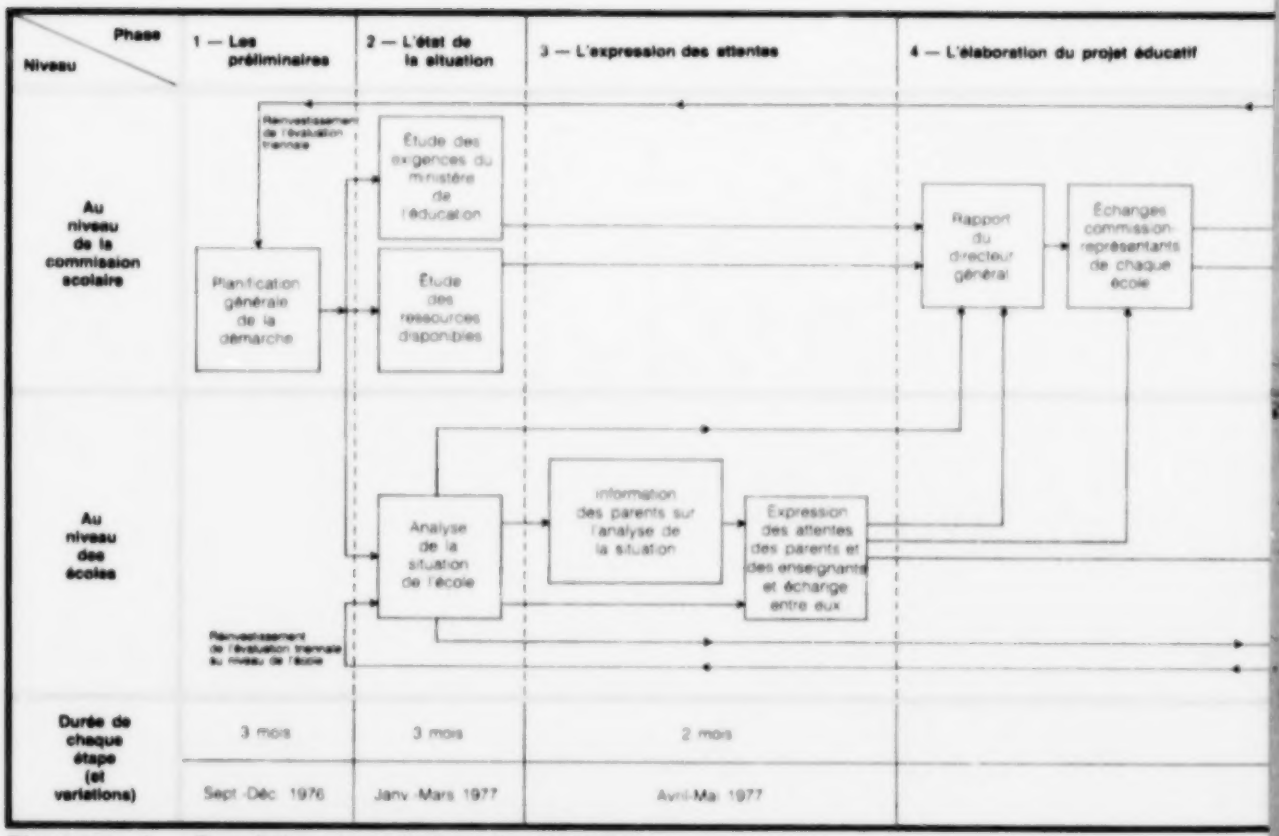
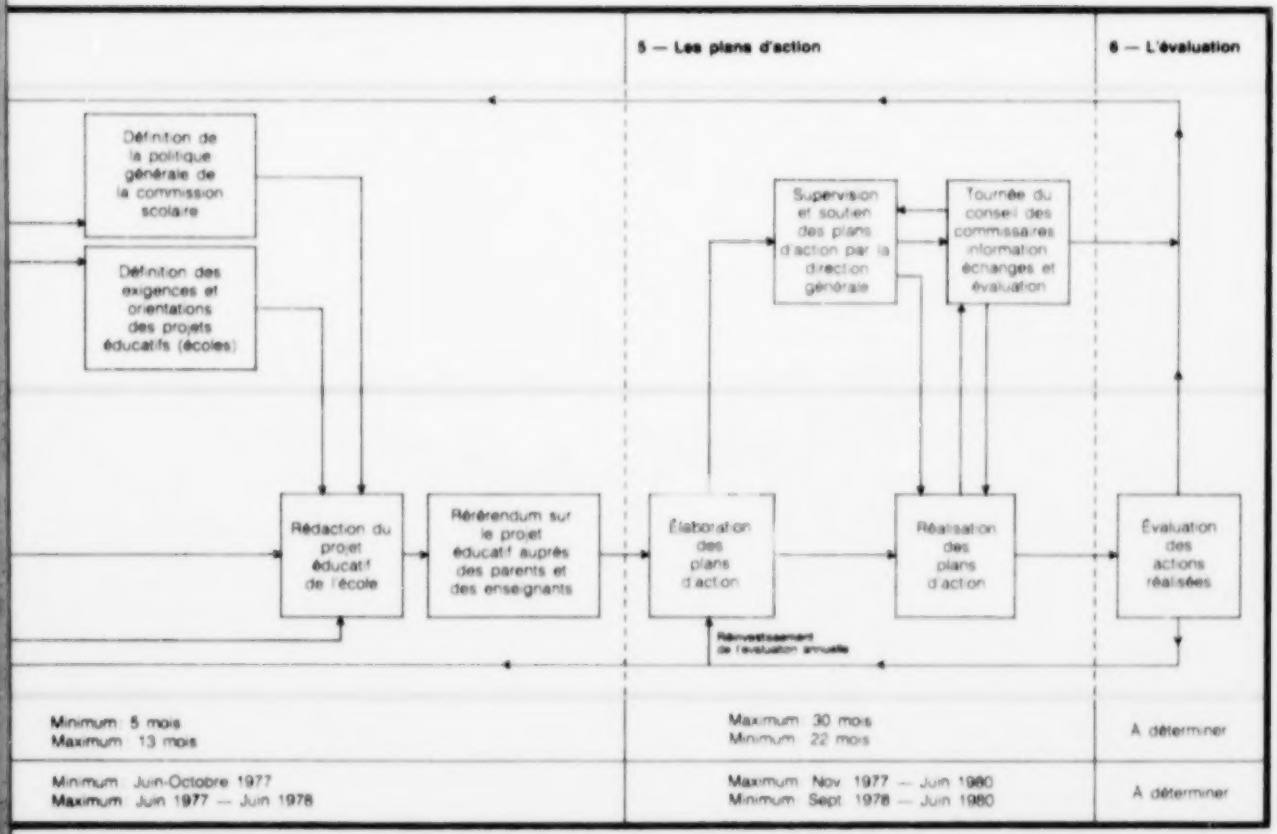


Diagramme 1 — Description chronologique du processus


5 — Les plans d'action
6 — L'évaluation
Définition de la politique générale de la commission scolaire
Définition des exigences et orientations des projets éducatifs (écoles)
Supervision et soutien des plans d'action par la direction générale
Tournée du conseil des commissaires information échanges et évaluation
Rédaction du projet éducatif de l'école
Référendum sur le projet éducatif auprès des parents et des enseignants
Élaboration des plans d'action
Réalisation des plans d'action
Évaluation des actions réalisées
Réinvestissement de l'évaluation annuelle
Minimum 5 mois
Maximum 13 mois
Maximum 30 mois
Minimum 22 mois
A déterminer
Minimum Juin-Octobre 1977
Maximum Juin 1977 — Juin 1978
Maximum Nov. 1977 — Juin 1980
Minimum Sept. 1978 — Juin 1980
A déterminer

- **C'est un processus classique de solution de problèmes, réaménagé en fonction de la philosophie de gestion de la commission**

Les étapes adoptées sont celles d'un processus classique de solution de problèmes, mais celui-ci n'est pas appliqué de façon mécanique. En effet, la façon de réaliser chacune des étapes est conditionnée par la philosophie de gestion de la commission scolaire, par les intentions qu'elle poursuit. Par exemple, pour répondre au souci de communication, d'information mutuelle et d'interinfluence, on introduit :

— à l'étape 3, une phase « Échanges entre enseignants et parents »

— à l'étape 4, une phase « Échanges entre les commissaires et tous les groupes de toutes les écoles »

— à toutes les étapes, on a impliqué le plus de groupes possibles (enseignants, parents, professionnels non enseignants, commissaires, etc.).

- **Le processus n'est pas linéaire : il existe des relations multiples entre les phases principales**

Les informations recueillies au cours d'une phase peuvent être utilisées dans plusieurs phases subséquentes, ainsi que l'indiquent les flèches (suivre sur le diagramme).

Par exemple, « l'analyse de la situation de l'école » a été utilisée pour les phases :

— Expression des attentes
— Rédaction du rapport du directeur général
— Rédaction du projet éducatif de l'école
— Élaboration des plans d'action.

Ou encore, « l'expression des attentes des parents et des enseignants » a servi pour les phases :

— Exigences des commissaires
— Rédaction du projet éducatif de l'école.

Une même phase peut à la fois :

— Être enrichie par plusieurs des phases précédentes
— Et alimenter les phases suivantes.

Certaines phases peuvent **se dérouler en même temps**. Par exemple, pendant que *les écoles* faisaient l'analyse de leur situation, les conseillers pédagogiques, à la commission scolaire, préparaient une synthèse des exigences du ministère.

- **Le processus est précisé et vécu progressivement**

Au premier abord, le processus ainsi reconstitué peut apparaître très gros et un peu décourageant pour ceux qui entreprennent une démarche similaire, mais il faut se rappeler que les écoles l'ont vécu étape par étape. Si la démarche a été pour tout le monde très exigeante, elle a certainement paru moins complexe aux acteurs qu'à ceux qui, aujourd'hui, l'embrassent dans sa totalité, après coup et de l'extérieur.

Chapitre 2

Le projet éducatif de l'école :

Trois projets « en action » décrits « de l'intérieur »

En matière de projet éducatif de l'école :

« ***The proof of the pudding is in the eating*** »

(Vieux dicton anglais)

Sommaire

INTRODUCTION

— Des projets éducatifs « en action » décrits « de l'intérieur »

— Une analogie au projet éducatif : la construction d'un casse-tête

TROIS PROJETS ÉDUCATIFS
TROIS DYNAMIQUES BIEN DIFFÉRENTES

Premier exemple : l'école « X »

Le projet éducatif se bâtit et se vit sans référence à une image-guide

— Une série d'actions juxtaposées couvrant la majorité des activités de l'école : huit grands thèmes

— L'école suit une démarche systématique et rigoureuse d'amélioration de la vie de l'école : l'exemple des mathématiques

— Un souci constant d'information des parents

Conclusion

Second exemple : l'école « Y »

Le projet éducatif se bâtit et se vit selon une image-guide explicite

— Première dimension du projet éducatif : Notre école, lieu d'épanouissement

— Seconde dimension du projet éducatif : Notre école, lieu de formation

— Troisième dimension du projet éducatif : Notre école, lieu de rencontre

Conclusion

Troisième exemple : l'école « Z »

Tous dessinent ensemble une image-guide qui va modifier profondément l'activité pédagogique à partir d'une réflexion sur les valeurs

— Première intention d'action : l'école précise plus concrètement les traits de son orientation de base
  - Réflexion des parents et des enseignants sur les valeurs de base retenues pour leur école
  - Participation des enfants, des enseignants, des parents et de la direction à une recherche-action portant sur l'orientation de base de l'école

— Seconde intention d'action : l'école crée les conditions d'une participation plus poussée des enseignants et des parents

— Troisième intention d'action : l'école entreprend la réalisation de plans d'action à plus court terme répondant aux attentes principales manifestées au début de la démarche

— Quatrième intention d'action : élaboration d'un devis pédagogique pour la construction d'une école neuve

Conclusion

LES POINTS COMMUNS ET
LES CARACTÉRISTIQUES DU PROJET
ÉDUCATIF : PREMIÈRE SYNTHÈSE

— Les points communs

— Les particularités

CONCLUSION
Une dynamique de base non conflictuelle
permet d'amorcer rapidement des plans d'action

Introduction

Avant d'entreprendre un examen plus détaillé de la démarche qui a permis à chaque école de se donner son projet éducatif propre, tout en restant reliée au « tout » que représente la commission scolaire, avant d'aller regarder à la fois la diversité et la convergence du contenu de l'ensemble des projets éducatifs, on a choisi de présenter dans leur entier trois projets éducatifs bien différents.

Des projets éducatifs « en action » décrits « de l'intérieur »

La description de trois projets éducatifs « en action » dans trois des écoles de la commission scolaire permettra de saisir concrètement à quoi peut aboutir le « premier tour de roue ».

On verra déjà, par ces seuls exemples, qu'une diversité réelle est possible à l'intérieur d'une certaine homogénéité nécessaire.

On verra surtout que l'important, lors de l'émergence du projet éducatif, est l'effort de **consensus** sur **quelques actions de départ**. C'est en effet la prise en charge collective de l'école par elle-même à travers des actions précises et en rapports étroits avec son milieu, qui est visée, bien plus que l'élaboration « parfaite » d'un vaste plan d'ensemble où seuls les dirigeants seraient réellement impliqués.

En regardant ces projets éducatifs « de l'intérieur », on prend conscience du fait qu'**ils se vivent à travers l'activité quotidienne régulière de la classe et de l'école.**[9]

Le plus souvent, en effet, c'est à propos d'actions, c'est sur des activités que la communication peut le mieux « démarrer » ou « débloquer » entre des enseignants, entre des enseignants et des parents. Car la pédagogie comme « métier » est d'abord un ensemble de façons de faire concrètes, guidées dans les faits beaucoup plus par la « matière » à enseigner et par les réactions immédiates des élèves que par les théories sous-jacentes à ces pratiques. La tradition pédagogique d'une école n'est pas toujours explicite ; elle peut même s'être estompée au fil du temps, des préoccupations d'ordre plus administratif ou technique ayant souvent prédominé dans l'école.

Dans un projet éducatif, c'est donc bien souvent à partir des pratiques concrètes des enseignants que des orientations pédagogiques de base vont pouvoir se discuter, se consolider ou se modifier, et chacun se les appropriera d'autant mieux qu'elles sont ancrées sur du vécu immédiat.

Une analogie au projet éducatif : la construction d'un casse-tête

La diversité que présente le vécu initial des écoles, ainsi que leur démarche, suggère l'image suivante : dans un certain sens, élaborer et réaliser un projet éducatif dans une école, c'est comme assembler un casse-tête.

- Lorsqu'elles font un casse-tête, certaines personnes commencent par assembler les morceaux de la bordure. Elles y ajoutent progressivement des pièces, parfois en se guidant sur l'image donnée sur la boîte, parfois en observant simplement les formes et les couleurs des différentes pièces.

  Certaines écoles élaborent de la même façon leur projet éducatif. Elles en déterminent d'abord l'encadrement général défini par de grandes têtes de chapitre ou une grande idée directrice. Elles y ajoutent progressivement du contenu et des actions, parfois en se basant sur l'idée directrice initiale, parfois en se basant sur l'observation plus attentive de ce qui se fait dans leur école.

(9) Cela n'exlut pas, bien sûr, que certaines écoles commencent leur projet éducatif par un débat et un choix concernant une option pédagogique bien identifiée (par ex. : « traditionnelle renouvelée » « pédagogique ouverte », etc.).

- Lorsqu'elles font un casse-tête, d'autres personnes assemblent les pièces en construisant des fragments sans que ceux-ci soient tous reliés immédiatement les uns aux autres ni même à l'une des pièces de la bordure. À mesure que de nouveaux fragments sont construits, certains sont déplacés vers la gauche ou vers la droite, d'autres vers le haut ou le bas pour qu'à la fin, chacun soit situé à l'endroit exact qui l'intègre dans l'ensemble.

  D'autres écoles élaborent de la même façon leur projet éducatif. Elles précisent et réalisent le contenu de leur projet thème par thème, sans que ceux-ci soient tous reliés immédiatement les uns aux autres ni même situés par rapport à des orientations générales de l'école. À mesure que des thèmes sont ajoutés, l'importance relative de chacun d'eux apparaît plus clairement et cela contribue à les situer dans l'ensemble des activités de l'école. À mesure que des questions sont creusées, les gens sont amenés à préciser leurs choix pédagogiques qui n'apparaissent pas au début en des termes bien clairs.

  On découvre peu à peu qu'une même idée directrice **guide** des actions parfois disparates en apparence, et qu'elle **rassemble** les gens.

- Lorsqu'on fait un casse-tête à plusieurs, on ne découvre pas d'un premier coup d'oeil l'endroit où s'emboîtent tous les morceaux. L'un pense que tel morceau s'emboîte avec tel autre, d'autres pensent autrement. Il faut chercher la pièce qui s'emboîte parfaitement et souvent ce n'est qu'après plusieurs essais faits par l'un ou l'autre qu'on la découvre.

  La première fois qu'une école détermine le contenu de son projet éducatif, elle n'est pas toujours satisfaite du résultat. Le contenu ne correspond pas exactement à ce que tout le monde désirait. Il faut réfléchir encore, échanger de nouveau. Parfois, ce n'est qu'après plusieurs modifications du contenu d'un élément ou d'une action que celui-ci correspondra parfaitement à ce que désirent les gens de l'école et du milieu pour leurs enfants, qu'il reflétera bien leurs orientations de base ou qu'il contribuera à mieux les préciser. C'est ce travail de construction qui amène les gens à établir entre eux des relations et qui peut les rassembler.

Le projet éducatif de l'école dans un « premier tour de roue », ce n'est déjà plus l'école en pièces détachées, même si le casse-tête n'est pas encore terminé.

Trois projets éducatifs : trois dynamiques bien différentes

Pour illustrer cet aspect concret et progressif d'un projet éducatif réaliste, on décrira immédiatement trois projets éducatifs d'école choisis parce que leurs dynamiques internes sont bien différentes.

- **Le premier n'a pas d'image-guide, mais se construit à travers des actions juxtaposées**

Au début, le lien principal entre ces actions disparates est une détermination commune à prendre en main les problèmes de l'école ; puis on voit poindre et se construire à travers certaines des actions entreprises, les éléments d'une orientation pédagogique commune qui, si elle se développe et s'approfondit, pourra devenir l'orientation de base de l'école. C'est comme découvrir l'image-guide d'un casse-tête à mesure qu'on l'assemble et ensuite saisir l'ensemble qui se révèle seulement vers la fin.

Il s'agit principalement dans ce premier cas, **d'une dynamique enseignants-direction** : ils deviennent une équipe qui s'engage en profondeur dans l'action et dans la réflexion pédagogique. Quant aux parents, ils se voient confier entièrement certains plans d'action du projet éducatif non directement pédagogiques et sont de plus invités à participer aux comités touchant à la pédagogie.

- **Le second se construit en fonction d'une image-guide très explicite qui s'écarte relativement peu des pratiques pédagogiques déjà en vigueur dans l'école**

En effet, la philosophie de base de l'école avait été jugée satisfaisante, aussi bien par les parents que par les enseignants, lors de l'analyse de situation. L'on s'attache donc surtout à faire passer dans le vécu quotidien cette idée directrice du projet éducatif, à travers une série d'actions en apparence minuscules, mais qui prennent alors un sens plus large et contribuent à faire exister davantage - l'esprit - de l'école.

Dans cette école, **l'accent est mis sur la dynamique direction-enseignants.** Ils se soudent comme équipe autour de l'élaboration d'une vision commune des moyens à prendre pour mieux concrétiser une orientation de base déjà partagée par les trois groupes et jugée satisfaisante.

Il existe également une dynamique **direction-parents** qui tend à s'accentuer autour du projet éducatif. Quant à la dynamique enseignants-parents, elle est peu développée encore, en ce qui concerne le projet éducatif lui-même. Il s'agit plutôt, dans un premier temps, de relations axées sur l'aide aux enseignants ou de relations individuelles. Ce n'est que dans un second temps, que les parents vont s'intégrer aux équipes d'enseignants chargées des plans d'action.

- **Le troisième projet éducatif part d'une première esquisse de son image-guide et il va consister à la préciser davantage tous ensemble, Y COMPRIS LES ENFANTS, AFIN D'EN ARRIVER À UNE MODIFICATION ASSEZ FONDAMENTALE DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES**

Il consiste également à créer les conditions d'une participation des parents et des enseignants. Cela est jugé nécessaire pour que l'orientation pédagogique, une fois précisée de façon satisfaisante, s'inscrive plus facilement et plus rapidement dans la réalité quotidienne.

Il consiste enfin à réaliser immédiatement certaines actions dans le sens de l'orientation de base esquissée. Le fait de réaliser ces actions va d'ailleurs contribuer à la réflexion visant à mieux préciser l'idée directrice.

Dans cette troisième école, on se trouve devant **une dynamique d'ensemble enseignants-direction-parents-ÉLÈVES.** Aucun des groupes n'a de fait le monopole ni de la réflexion, ni des actions entreprises, ni des relations avec l'un des groupes. On veut que les nouvelles orientations pédagogiques de base de l'école soient réellement voulues par tous. On veut que les façons de concrétiser ces orientations, aussi bien dans les aménagements physiques que dans la vie quotidienne de l'école aient pu être proposées et discutées par chacun des groupes, y compris les enfants. On veut en particulier tenir compte de certains facteurs énoncés comme importants **par les enfants.**

Pour résumer, il apparaît donc que deux facteurs principaux constituent la dynamique du projet éducatif d'une école :

LA NATURE DE SON CONTENU : sur quoi le projet éducatif porte-t-il principalement ? Autour de quoi rassemble-t-il les gens ?

LES DYNAMIQUES ENTRE LES PARTENAIRES : qui s'y implique surtout ? À quel moment ? Pour faire quoi ?

On verra que dans le projet éducatif d'une école, ces deux facteurs sont **interdépendants** : l'un n'existe pas sans l'autre et ils se conditionnent mutuellement.

La description de trois cas précis suggère qu'au bout d'un certain temps, des points de départ bien différents parce que - collés - à l'état d'un milieu scolaire et social, vont aboutir à un même ordre de résultat : la naissance ou le renouveau d'une tradition pédagogique plus explicite dans une école.

On verra en effet qu'il y a déjà une certaine convergence après un an et demi de cheminement. Dans les trois cas, quelque soit le point de départ, et malgré des modes d'approche très différents, les gens de l'école et les parents ont été amenés à se poser des questions pédagogiques de fond, à les creuser et à les vivre, se recentrant tous ainsi sur les enfants.

PREMIER EXEMPLE : L'ÉCOLE « X »*

Le projet éducatif se bâtit et se vit sans référence à une image-guide

Le document Projet éducatif de l'école « X » ne propose pas d'idée directrice de nature pédagogique. Cependant, une préoccupation majeure se dégage nettement de l'ensemble des actions envisagées.

> AMÉLIORER ce qui se fait déjà dans l'école et NE RIEN LAISSER À L'AVEUGLETTE

Le vocabulaire utilisé dans l'énoncé des plans d'action est d'ailleurs révélateur ; d'un plan d'action à l'autre, les mêmes expressions sont utilisées : réviser, repenser, préciser, structurer. L'analyse de la situation et les attentes exprimées par les parents et par les enseignants ont centré l'attention sur la nécessité de réviser et d'améliorer une série de points bien précis parmi les activités actuelles de l'école. Celle-ci est d'ailleurs passée rapidement à l'action : on voulait résoudre assez vite certains problèmes jugés importants par tout le monde.

Ce projet éducatif se présente donc comme une **juxtaposition d'actions** dont la moitié environ concernent l'articulation du contenu de différentes matières enseignées, et les autres abordent divers problèmes que l'école désire résoudre. La plupart des dimensions de l'activité de l'école sont touchées, mais la dynamique de ce projet éducatif fait penser à la construction simultanée de huit fragments différents d'un casse-tête, sans référence à une image d'ensemble, à une philosophie éducative de base.

Par ailleurs, l'amélioration de la situation dans cette école se réalise selon **une démarche rigoureuse** qui s'inscrit directement dans le prolongement des attentes exprimées et de la situation analysée lors des premières phases du processus. Ce projet éducatif présente en effet une image précise des situations que l'école entend maintenir à court terme et de celles qu'on entend modifier au cours des trois prochaines années.

De plus, cette rigueur permet, comme on le verra, de dépasser largement les premières formulations d'une difficulté et de préciser où se situe véritablement le problème soulevé.

Un autre caractéristique du projet éducatif de cette école est un accent marqué sur **l'information auprès de l'ensemble des parents**, afin de les maintenir constamment au courant de la démarche entreprise par l'école et des résultats de cette démarche, tant pour les étapes de réflexion que pour les étapes d'intervention dans l'école.

On illustrera maintenant chacun des trois grands axes du projet éducatif de l'école « X », qui peuvent s'énoncer ainsi :

1. Une série d'actions juxtaposées couvrant la majorité des activités de l'école, que l'on regroupera en huit grands thèmes.
2. Une démarche systématique d'amélioration de la vie de l'école : l'exemple des mathématiques.
3. Un souci constant d'information des parents.

* Au moment de mettre en oeuvre ses plans d'action, cette école a une clientèle de 322 enfants.

Premier axe :

Une série d'actions juxtaposées couvrant la majorité des activités de l'école : huit grands thèmes

Voici les huit grands thèmes d'action dont plusieurs ont déjà été traduits en plans d'action, et qui sont issus directement des attentes exprimées par les enseignants et les parents.

LE PROJET ÉDUCATIF DE L'ÉCOLE « X »

1. L'école veut réduire le temps consacré par les enseignants à la préparation de son bulletin par objectifs qui comprend plusieurs pages ; elle débouche sur une nouvelle approche pédagogique de l'évaluation qui amène les enseignants à observer chaque enfant individuellement en classe.
2. L'école a commencé à réviser les objectifs et les stratégies d'enseignement des programmes de français et de sciences de la nature, mais suspend temporairement les travaux en cours, devant l'annonce de nouveaux programmes du ministère.
3. L'école veut mettre de la cohérence entre les degrés dans l'enseignement des mathématiques et cela amène les enseignants à remettre en cause leur conception même de l'apprentissage.
4. Les membres du comité d'école sont chargés d'étudier la situation et de proposer des actions concernant les rencontres école-parents et les « services aux dîneurs » ; à cette occasion, ils apprennent les difficultés d'une communication avec l'ensemble des parents.
5. L'école décide de s'interroger sur les valeurs qu'elle véhicule, mais tâtonne en abordant cette question, car beaucoup appréhendent l'implication personnelle qu'elle suppose.
6. L'école décide de maintenir telles quelles les actions en cours dans certaines matières, les jugeant satisfaisantes.
7. L'école choisit de laisser à chaque enseignant la liberté de réaliser ce qu'il veut dans quelques matières non-prioritaires : les actions ne sont pas toutes collectives.
8. L'école choisit de remettre au groupe d'enseignants-spécialistes de la commission scolaire la réalisation du plan d'action sur l'éducation physique. Elle ne réalise pas elle-même toutes les actions prévues pour mettre en œuvre son projet éducatif.

On voit qu'au départ, il s'agit d'une série d'actions sans lien apparent. On présentera ici une synthèse du cheminement de quelques-uns de ces plans d'action, ce qui permettra de saisir la vie réelle du projet éducatif de cette école, à travers sa réalisation.

1. En voulant réduire le temps consacré à la préparation du bulletin, on débouche sur une nouvelle approche pédagogique de l'évaluation qui mène à l'observation individuelle de chaque enfant en classe

Il y a quelques années, l'école avait modifié le bulletin scolaire envoyé aux parents. Le nouveau bulletin dit « par objectifs » donne maintenant des informations aux parents sur l'atteinte de chacun des objectifs poursuivis durant le quart [10] dans plusieurs matières et ils s'en déclarent très satisfaits. Lors de l'élaboration du projet éducatif, une ombre apparaît au tableau lorsqu'on évalue ce point :

« Cela prend beaucoup de temps et de travail pour faire le bulletin »

Dans son projet éducatif, l'école se propose de corriger cette situation en recherchant une solution qui serait moins coûteuse pour les enseignants tout en satisfaisant les parents autant que le bulletin actuel.

De quelle façon le fait de se donner un plan d'action rigoureusement défini, concernant le bulletin, permet-il à l'école de faire collectivement des prises de conscience fondamentales de nature pédagogique ?

- La première opération du « plan d'action » consiste **à définir plus exactement** le problème posé. Qu'est-ce qui prend du temps dans la préparation du bulletin ? Une enquête auprès des enseignants révèle que la préparation du bulletin nécessite un grand nombre de contrôles sur chacun des objectifs. C'est la correction de ces contrôles (tests) qui constitue en fait un travail énorme. Le problème initial de temps serait-il une conséquence du mode d'évaluation utilisé ?

(10) L'année scolaire est divisée en quatre parties appelées « quart ».

- Dans un second temps, avant de rechercher une solution concrète à ce problème de « correction de tests », les enseignants et la direction de l'école décident d'entreprendre **une action de réflexion sur l'évaluation** à partir des questions suivantes : Pourquoi évaluer ? Pour qui évaluer ? Comment transmet-on l'évaluation ? Pourquoi informer les parents de notre évaluation ? Un comité sur l'évaluation est alors formé, dont font partie trois parents qui assistent à chaque réunion. Afin que ceux-ci ne soient pas « perdus sous une avalanche de mots incompréhensibles », les professionnels font un effort pour s'ajuster.

« On les ramène à leur réalité. Vous aussi, à la maison, vous évaluez continuellement votre enfant et vous ne lui donnez pas d'examens. Lorsque vous préparez un mets, vous n'attendez pas qu'il soit sur la table pour évaluer s'il est correct. Votre mari menuisier met son niveau sur chaque planche qu'il pose ; il n'évalue pas seulement quand la maison est finie »

Au cours de cette réflexion, tous font consensus sur une définition de l'évaluation et sur quelques principes qui devraient être la base de la solution du problème posé.

Les parents présents ont la possibilité de s'informer avec assez d'exactitude, ce qui peut leur permettre d'informer à leur tour l'ensemble des parents.

- La troisième opération consiste à **faire l'expérimentation d'une formule nouvelle d'évaluation et de cotation**. Chaque enseignant expérimentera l'évaluation de quelques objectifs de son choix par observation directe de ses élèves au cours des activités en classe, et n'effectuera pas de contrôle systématique sur ces objectifs-là. Quelques classes expérimenteront un double mode de cotation. Certains objectifs sont « cotés par observation » : A (l'enfant atteint l'objectif dans la majorité des cas), B (il l'atteint une fois sur deux), C (il le réussit rarement). D'autres objectifs sont « cotés par tests » : on inscrit alors un chiffre et la médiane de la classe.

- La quatrième opération consiste **à faire la mise en commun des différentes expériences des enseignants**. Cette mise en commun permet de faire les constatations suivantes :

— L'évaluation par observation est possible, rentable, suffisante, juste et d'une objectivité acceptable. Un « suivi » individuel de chaque enseignant avec la direction permet à chacun de préciser la façon de s'y prendre et de progresser à son rythme dans le nombre d'objectifs qu'il évalue par observation.

— Des enseignants ont modifié leur fonctionnement en classe à cause des données fournies par l'observation : ils se sont rendu compte qu'ils ne pouvaient plus fonctionner « comme si » leur groupe d'enfants était homogène.

— Des enseignants reconnaissent que l'évaluation par observation leur permet de mieux dépister les élèves forts et les plus faibles et de connaître avec plus de précision les points faibles exacts des enfants de cette deuxième catégorie.

— Des enseignants constatent, à la suite de l'évaluation par observation et du nouveau mode de fonctionnement exigé par ce type d'évaluation, que les enfants deviennent le centre de leurs intérêts et de leurs préoccupations. Leur attention n'est plus polarisée uniquement par la matière et les programmes.

À la suite de cette expérience, l'école décide de s'orienter vers une nouvelle formule **d'évaluation par l'observation directe du travail de l'enfant**. Cependant, elle n'abandonne pas complètement l'évaluation normative à l'aide de tests et de « contrôles ». Les opérations subséquentes prévoient qu'au cours de la prochaine année scolaire, une période d'échanges sera prévue à la fin de chaque quart afin d'évaluer l'expérience personnelle et le cheminement de chaque enseignant. L'école se propose aussi d'évaluer son expérience à la fin de l'année, avec les enseignants et les parents, afin que les deux groupes soient satisfaits du mode d'évaluation et de la façon dont celle-ci est communiquée dans le bulletin scolaire.

Ainsi, un problème initial de TEMPS
amène l'école à un problème de CONTRÔLE.
Le problème de CONTRÔLE
la conduit à un problème D'ÉVALUATION.
Le problème D'ÉVALUATION
provoque des modifications dans le RAPPORT
MAÎTRE-ÉLÈVE.

On voit que la recherche de solution à un problème concret peut conduire à des réflexions fondamentales modifiant en profondeur les orientations pédagogiques existantes.

Les enseignants et la direction de cette école ne prévoyaient pas au départ que le fait de vouloir réduire le temps consacré à la préparation du bulletin conduirait à la remise en question de tout le système d'évaluation de l'école, ni que cette remise en question provoquerait à son tour des changements importants du fonctionnement pédagogique dans les classes.

Fondamentalement, cette démarche a contribué à polariser l'attention des enseignants sur les enfants en cours d'apprentissage, ainsi qu'en témoignent les enseignants de l'école : l'évaluation se fait de façon plus continue.

« À mesure qu'on s'aperçoit qu'il a acquis la connaissance, on le note ; on sait mieux où CHAQUE ENFANT *est rendu »*

« Ça demande beaucoup plus d'attention, mais je sais plus où en sont rendus LES ENFANTS qui ne réussissaient pas ; avant je connaissais davantage les meilleurs »

« Ceux qui ont atteint l'objectif vont travailler sur quelque chose de plus difficile ; L'ENFANT se sent valorisé »

« À chaque minute, on sait où TI-PIT est rendu »

La réalisation de cet aspect du projet éducatif de l'école ne s'est pas faite sans discussions passionnées. La nouvelle façon d'envisager l'évaluation est plus difficile et plus engageante. Elle demande aussi plus d'attention à l'égard de chaque enfant.

Le projet éducatif a amené cette école à s'engager dans une sérieuse démarche de réflexion sur l'évaluation et à s'en construire une nouvelle « image ». Cette démarche a provoqué **une modification du fonctionnement dans la classe.**

Plusieurs enseignants ont compris la nécessité de former des sous-groupes d'élèves, différents selon les matières et les objectifs (on est donc loin des « voies »), pour mieux respecter la démarche d'apprentissage de chacun d'eux. C'est maintenant le cheminement personnel de chaque enfant qui polarise l'attention des enseignants.

> *« La notion de progrès continu a pris pour moi un sens concret »*

Les enseignants de cette école se sont attelés à dépister les difficultés exactes des enfants, et l'idée d'« enseignement centré sur l'enfant » ne fait plus figure de slogan.

Quant aux parents, la très grande majorité est satisfaite du nouveau bulletin : « ce qu'ils veulent, c'est qu'on leur garantisse que leur enfant le sait ». Et lors d'une assemblée générale de parents où l'on abordait cette question, un parent, ancien élève de cette école, a dit à la direction sur un ton badin mais néanmoins sérieux :

> *« Avant j'étais élève ici, on vous disait déjà que tous ces tests nous écoeuraient. Ça vous a pris 20 ans pour vous en rendre compte »*

Bien sûr, cette partie du casse-tête est encore en construction ; une bonne évaluation globale de la nouvelle façon d'évaluer, faite par les enseignants et les parents, est envisagée pour la fin de l'année scolaire.

On voit cependant que l'école est bien engagée dans la définition d'une politique commune relative à l'évaluation des élèves, politique **basée sur une philosophie de l'évaluation construite ensemble**, et qui s'incarne dans des modes d'évaluation en classe de plus en plus partagés par l'ensemble des enseignants, y compris ceux qui étaient au départ les plus réticents.

De plus, le cheminement du projet éducatif de cette école permet de constater qu'en éducation, il n'y a pas de questions à sous-estimer à priori comme étant sans rapport avec les questions fondamentales que devrait « théoriquement » aborder le projet éducatif de l'école. En effet, qui aurait pu soupçonner qu'un problème concret, à première vue technique, la réduction du temps requis pour préparer le bulletin, amènerait l'école à s'entendre sur une philosophie de l'évaluation ?

2. L'école a décidé de réviser les objectifs et les stratégies d'enseignement des programmes de français et de sciences de la nature

En français, l'évaluation du travail d'élaboration des objectifs réalisé les années antérieures avait permis de constater qu'un certain nombre d'objectifs étaient encore imprécis. Cette situation n'étant pas satisfaisante pour l'école, celle-ci décide de les réviser.

Comme le MEQ a manifesté clairement son intention de présenter un nouveau programme de français avec des objectifs plus précis, l'école, après avoir examiné le projet de programme soumis à la consultation par le MEQ, estime que ce nouveau programme comblera son « besoin d'éclaircissement des objectifs et du contenu pour chacun des « degrés » ».

En conséquence, elle décide de retarder la réalisation de l'action envisagée parce qu'elle juge « inutile de passer un temps assez long pour exécuter un travail que le MEQ présentera tout fait ». « Si quelqu'un nous donne l'image de ce qu'il faudra bâtir, pourquoi se casser la tête pour l'inventer et la dessiner soi-même ? »

L'école commencera la réalisation de son plan d'action en français en 1979-80 dans le cadre de l'implantation du nouveau programme du ministère de l'Éducation. L'implantation n'aura pas alors un caractère « imposé d'en haut », car elle correspondra réellement à une nécessité reconnue par tous.

En sciences de la nature, l'école utilise une méthode structurée qui fonctionne par modules. Lors de l'analyse de situation, l'évaluation du fonctionnement des années antérieures révèle un besoin des enseignants : préciser davantage les objectifs d'apprentissage et trouver un mode d'évaluation correspondant à la nature des objectifs poursuivis dans cette matière.

L'école se donne donc un plan d'action qui vise à répondre aux attentes identifiées. Le directeur de l'école et le conseiller pédagogique agissant comme personne-ressource pour le projet éducatif de l'école entreprennent, pour chacun des modules de la méthode utilisée, les tâches suivantes :

— Transposer en objectifs les expériences présentées dans le module ;

— Détailler chaque activité à exécuter par les élèves ;

— Indiquer l'objectif spécifique de chaque activité ;

— Donner des informations sur le matériel et la documentation disponibles.

Le tout est ensuite mis à l'essai par les enseignants et sera discuté avec eux.

Ce travail systématique est terminé pour quelques-uns des modules, lorsqu'on apprend par hasard que le ministère prépare des modifications importantes au programme des sciences de la nature, chose dont on n'avait pas entendu parler. L'école décide de suspendre temporairement les travaux commencés depuis plusieurs mois, ne voulant pas risquer de travailler pour rien. Le plan d'action sera réévalué au moment où sera connu le nouveau programme.

Voilà donc deux aspects de son projet éducatif sur lesquels l'école est « en attente » des solutions du ministère de l'Éducation. Malgré une satisfaction de voir que le ministère s'attelle à la précision des programmes, cette suspension des plans d'action de l'école ne se fait pas sans une réaction de frustration découlant d'un sentiment de rejet et de négation du travail déjà accompli. Le directeur de l'école l'exprime ainsi :

> « *On attend le ministère qui va régler tous les problèmes sur lesquels on travaille depuis deux ans. Lui, il a trouvé les solutions à tous nos problèmes.* »

Pour éviter de perdre ses énergies inutilement, l'école met temporairement de côté la réalisation de certains aspects de son projet éducatif. Elle va concentrer ses efforts à la réalisation d'autres actions qui n'impliquent pas l'intervention du ministère de l'Éducation. L'école va travailler d'autres parties de son casse-tête.

3. L'école veut mettre de la cohérence entre les degrés dans l'enseignement des mathématiques, et cela amène les enseignants à remettre en cause leur conception même de l'apprentissage.

Au moment d'élaborer son projet éducatif, l'école enseignait les mathématiques depuis belle lurette. Cet enseignement n'est donc pas nouveau dans ses activités et une certaine routine s'est établie. L'analyse de la situation laisse soupçonner que malgré l'existence d'un manuel pour chaque degré, avec lequel les enseignants sont familiers, il y a peut-être un problème de cohérence entre les degrés. À l'occasion du projet éducatif, l'école se propose de réviser la situation.

Au cours du plan d'action, l'école constate qu'habituellement les derniers chapitres des volumes ne sont pas enseignés faute de temps et qu'un aspect des mathématiques est généralement écarté : il s'agit de la géométrie. En guise de solution, les enseignants et la direction de l'école conviennent de planifier les mathématiques de telle sorte que **tous les chapitres seront enseignés**, quitte à consacrer moins de temps à chacun d'eux. Le conseiller pédagogique qui aide l'école dans la réalisation des plans d'action exprime bien le sentiment des enseignants face à la nouvelle situation :

« Le fait de faire tout le programme apporte des insatisfactions, des insécurités. On l'avait prévu. On va moins profondément sur chaque objectif. »

L'école vit une période d'insécurité face à la modification d'une habitude ancienne. Les enseignants sont inquiets : diminuer le temps consacré à l'enseignement de telle notion va-t-il entraîner une perte d'apprentissage ?

« La notion sera-t-elle VRAIMENT ACQUISE pour tout le temps ? »

Il s'agit en fait, à travers une question de temps consacré aux différents chapitres d'une matière, d'une **remise en question, par plusieurs enseignants, de leur notion même de l'apprentissage** chez l'enfant : dans quelle mesure une certaine « drill », qui demande du temps, est-elle une garantie qu'un enfant aura réellement « approfondi et maîtrisé la notion »?

Comme pour la question de l'évaluation, on voit que cet aspect du projet éducatif conduit l'école à des questions de philosophie ou de théorie de l'éducation qu'il lui apparaît nécessaire d'aborder avant de définir l'attitude concrète à prendre :

« Doit-on continuer à former des calculatrices à deux pattes ou former des enfants qui auront l'esprit mathématique développé ? »

Le projet éducatif de cette école, qui l'amène à se poser ce genre de questions, lui donne également l'occasion d'y répondre collectivement. La réponse apportée amorce un renouvellement en profondeur des conceptions de l'enseignement dans l'école et permet de commencer à préciser une orientation pédagogique globale pour l'ensemble des activités de l'école.

4. Des membres du comité d'école chargés d'étudier la situation et de proposer des actions concernant les rencontres école-parents et les services aux dîneurs, apprennent les difficultés d'une communication avec l'ensemble des parents

La réalisation du projet éducatif de l'école, c'est l'affaire de tous les groupes impliqués dans l'école. Les parents ont donc mis la main à la pâte ; ils s'impliquent particulièrement dans la réalisation concrète de deux actions : celle de faire des propositions sur les rencontres parents-enseignants organisées par l'école et celle de faire des propositions pour l'organisation du service aux dîneurs.

À cette fin, des membres du comité d'école ont procédé à une enquête téléphonique sur ces deux points auprès d'un grand nombre de parents de l'école. C'est au cours de cette expérience de communication qu'ils ont rencontré des difficultés :

« Moi j'ai fait un sondage par téléphone. Ce n'est pas tellement satisfaisant comme expérience... tu téléphones, les gens sont pressés, ça n'a pas l'air de les intéresser. »

« Il y en a qui nous ont dit ce qu'ils n'aimaient pas, d'autres nous ferment la ligne au nez. »

« On détecte facilement le parent qui ne veut rien savoir et dit que tout va bien. »

Cette prise de contact assez brutale avec la réalité a permis à plusieurs membres du comité d'école de réfléchir aux difficultés d'une implication de la masse des parents et de mesurer un peu mieux le chemin à parcourir par le comité d'école, afin que les actions entreprises par les parents eux-mêmes pour répondre à des attentes exprimées par l'ensemble des parents, reçoivent au moins un accueil sympathique chez ces derniers.

Pour la remise des bulletins : une solution satisfaisante pour tous

Les commentaires recueillis lors de l'enquête faite par les parents leur ont tout de même permis d'apporter des suggestions qui ont amélioré les rencontres pour la remise des bulletins, à la satisfaction et des parents et des enseignants.

> *« Les enseignants ont accordé un horaire précis à chaque parent, qui avait droit à 15 minutes : on a échelonné ça et les parents n'attendaient presque pas » (un parent).*
>
> *« 27 parents sont venus sur 29 ; au début, il en venait 8 » (un enseignant).*

Pour les services aux dîneurs : une solution rejetée par les parents

À la suite de l'enquête relative aux services aux dîneurs, les parents responsables de ce plan d'action ont proposé des solutions :

> *« On a établi :*
> *— qui a le droit de manger à l'école : les enfants de la campagne ;*
> *— le prix pour les enfants de la ville : 50 cents ;*
> *— un horaire bien précis ;*
> *— des jeux après l'heure du dîner »*

Ils ont ensuite soumis leurs solutions à la consultation des autres parents, au moyen d'un questionnaire. Les parents s'attendaient à une réponse favorable de la part de l'ensemble des parents. Cependant, comme en témoigne l'un d'eux :

> *« Ça été un « flop » ; on a reçu un paquet de bêtises des parents. Les enfants de la ville étaient déçus et voulaient venir dîner à l'école pour pouvoir participer aux jeux organisés, sans payer 50 cents »*

La réaction négative des autres parents aux propositions présentées par un comité formé de parents et de membres du comité d'école fut à nouveau pour ceux-ci l'occasion d'un apprentissage difficile. Il ne suffit pas d'être élu pour trouver automatiquement une solution acceptable à un problème soulevé par l'ensemble des parents. Il serait peut-être souhaitable qu'un sondage soit précédé par une discussion sur les diverses solutions envisagées. On voit que sur ce point, des solutions plus satisfaisantes pour tous restent à trouver. On connaît les situations à corriger, mais à la suite de la réaction des parents, l'école décide de chercher d'autres solutions qui répondront mieux aux attentes exprimées.

5. L'école décide de s'interroger sur les valeurs qu'elle véhicule mais tâtonne en abordant cette question, car beaucoup appréhendent l'implication personnelle qu'elle suppose

Dans la réalisation du projet éducatif de l'école, la question des valeurs est abordée comme telle pour la première fois. L'école a décidé de s'interroger sur les valeurs et d'essayer de préciser celles qui ont le plus d'importance pour elle.

La réalisation d'un tel plan d'action est difficile, comme le manifeste l'échange suivant :

> *« Les valeurs, c'est ardu, c'est lourd à porter parce qu'on veut aller très en profondeur ; on a voulu partir de l'essence même de l'être humain : est-il bon ou mauvais ? Est-ce la société qui le rend mauvais ? » (Le directeur)*
>
> *« À quatre heures, ce n'est pas le temps de discuter de cela, on est vidé ; on a besoin de reprendre le souffle pour le lendemain » (un enseignant)*
>
> *« C'est le sujet lui-même qui nous fait peur ; c'est difficile de trouver un point d'accrochage qui soit motivant. TRAVAILLER DANS LES PROFONDEURS, C'EST DUR DE RENDRE ÇA LÉGER » (un enseignant)*
>
> *« L'enseignant véhicule ses valeurs, les parents à la maison véhiculent des valeurs. Comment va-t-on joindre les deux ? » (un parent)*

« C'est difficile. ON N'A JAMAIS EU À FORMULER ce qu'est une attitude positive ou négative vis-à-vis d'un enfant, à en prendre conscience. » (un conseiller pédagogique)

« Il y a beaucoup de professeurs qui ne parlent pas, mais qui pensent. » (un enseignant)

« Le professeur qui est habitué à faire copier un mot 50 fois, il se dit : « Est-ce que c'est un comportement positif ? Je vais changer ça ». C'est difficile. » (un enseignant)

« On a beau dire « le travail est difficile », il se fait tout de même. » (un directeur)

Voilà qui en dit long sur les difficultés vécues dans le cheminement de ce plan d'action. Chaque personne se sent directement impliquée, plusieurs appréhendent le fait de devoir prendre conscience des valeurs réelles sous-jacentes à leur comportement quotidien.

Pourtant, c'est à l'occasion de son projet éducatif que cette école, préoccupée antérieurement d'abord et presqu'exclusivement par l'amélioration des outils d'enseignement, a donné droit de cité à une réflexion et à une discussion sur le thème tant controversé des valeurs.

6. L'école décide de maintenir telles quelles les actions en cours dans certaines matières, les jugeant satisfaisantes

Dans l'analyse de sa situation, l'école a pris conscience d'une chose : tout n'est pas à refaire. Dans certaines matières, les actions en cours sont satisfaisantes et l'école décide de les poursuivre.

C'est le cas pour l'enseignement de la catéchèse et pour l'enseignement de l'anglais.

« On n'a pas mis de structures spéciales. On continue à faire sérieusement ce qu'on faisait avant. »

(le directeur)

Le texte du projet éducatif se contente d'exposer ce qui se fait dans l'école pour ces matières. Voilà des parties du casse-tête qui sont réalisées à la satisfaction des enseignants et des parents, et on ne se sent pas dans l'obligation de défaire ce qui est satisfaisant. Le projet éducatif étant issu de la réalité existant dans l'école, et l'analyse de la situation et l'expression des attentes ayant montré que tout n'est pas à refaire, l'école a su éviter la tentation de tout reprendre à neuf comme s'il n'y avait rien de bon dans ce qu'elle faisait avant.

7. Les actions ne sont pas toutes collectives : l'école choisit de laisser à chaque enseignant la liberté de réaliser ce qu'il veut dans quelques matières non prioritaires.

Quand elle a étudié sa situation, l'école a bien constaté qu'il y avait des secteurs de son activité où l'action était plus ou moins structurée. Ces secteurs n'étaient pas considérés comme prioritaires ni par les parents, ni par le personnel de l'école. Étant donné que les actions déjà envisagées dans les autres secteurs nécessitent un investissement en temps assez considérable, le plan d'action de l'école, dans certaines parties de son projet éducatif, consiste à **ne pas avoir de plan commun.**

Ainsi l'école décide, puisque cela correspond aux attentes de tous, que, pour les trois prochaines années, chaque enseignant doit consacrer des périodes aux arts plastiques et aux sciences humaines, mais que le programme est laissé à son initiative propre. Quand à l'expression dramatique, corporelle et musicale, elles ne sont pas enseignées d'une façon régulière et cohérente dans l'école pour le moment.

Ce sont là des parties du casse-tête auxquelles l'école ne touchera pas d'une manière systématique au cours du présent cycle de gestion. Elle pourra s'y attaquer par la suite.

8. L'école choisit de remettre aux enseignants-spécialistes la réalisation du plan d'action sur l'éducation physique. Elle ne réalise pas elle-même toutes les actions prévues pour mettre en oeuvre son projet éducatif

Même dans un contexte de projets éducatifs d'école, il est possible, dans certains cas, de réaliser une action commune à l'échelle de la commission scolaire.

Dans son projet éducatif, cette école se propose de préciser les objectifs en éducation physique. Or, à l'exception du spécialiste en éducation physique, personne dans l'école ne travaille à la réalisation de ce plan d'action. Comme d'autres écoles de la commission scolaire avaient aussi un plan d'action sur ce sujet, elles en ont toutes confié la réalisation à une équipe composée du conseiller pédagogique et de l'ensemble des enseignants spécialistes de cette discipline.

L'école a donc confié à une équipe surtout extérieure la réalisation d'un de ses plans d'action. Elle devra cependant **être attentive à sa réappropriation éventuelle par l'ensemble des enseignants et par les parents**. En effet, lorsqu'une partie du projet éducatif d'une école est réalisée par quelqu'un d'extérieur, il y a un danger : cette école devrait avoir la possibilité de suivre le travail et de se prononcer sur les principales orientations envisagées par les spécialistes, afin que cette partie de son projet éducatif s'insère dans l'ensemble de ses orientations et de ses activités. L'écueil qui guette l'école, dans un tel cas, est qu'un domaine particulier de son action auprès des enfants ne devienne l'apanage exclusif de spécialistes et qu'alors les autres personnes de l'école ne se sentent pas concernées par cette question. La philosophie et l'option pédagogique d'une matière travaillée complètement en dehors de l'école seront-elles cohérentes avec la philosophie et l'orientation pédagogique que celle-ci se donne progressivement dans ses différentes démarches de réflexion ? L'état actuel de la démarche de cette école par rapport à ce plan d'action ne permet pas encore de répondre à cette question ni de savoir comment elle évitera l'écueil possible engendré par la stratégie d'action utilisée.

Second axe :

L'école suit une démarche systématique et rigoureuse d'amélioration de la vie de l'école : l'exemple des mathématiques

Toutes les actions réalisées dans le projet éducatif de cette école découlent directement des diagnostics posés lors de l'étape « analyse de la situation », ainsi que des attentes exprimées par les parents et les enseignants au cours de la démarche d'élaboration du projet éducatif de l'école. De plus, la formulation initiale des problèmes est réévaluée au début de chaque plan d'action. Une caractéristique du projet éducatif de cette école est bien l'aspect systématique de son action.

L'école s'est donné un véritable plan d'ensemble

La planification systématique se traduit par un plan d'ensemble qui précise, pour les trois années du cycle de gestion :

- Les thèmes sur lesquels porteront les plans d'action prioritaires ;
- Les problèmes réels à résoudre et les objectifs à atteindre pour chacun des thèmes ;
- Le temps approximatif consacré à la réalisation de l'action envisagée ;
- Les groupes impliqués dans la formation d'une équipe de travail.

Idéalement, cette planification pourrait bien sûr être plus poussée et indiquer aussi les stratégies envisagées et les différentes étapes à franchir dans chacun des plans d'action. Cependant, le projet éducatif est vraiment, pour l'école « X », l'occasion de planifier son développement pour les prochaines années et de réaliser des actions prioritaires, compte tenu de l'état de la situation et des attentes exprimées dans ses différents domaines d'activité.

L'école s'est donné un cheminement systématique

Mais l'aspect systématique de la démarche entreprise par l'école se révèle davantage encore dans le cheminement des différentes actions entreprises.

> En effet, pour la plupart des plans d'action, **on reprend l'analyse de la situation en profondeur** pour faire une vérification de la réalité du problème exprimé, et c'est sur les données systématiques recueillies lors de cette deuxième analyse que s'appuiera l'intervention de l'école.

On a vu où a conduit la vérification systématique du problème du temps consacré à la préparation du bulletin. On reprendra maintenant, pour l'action relative aux mathématiques, la démarche d'élaboration et de réalisation du projet éducatif de l'école depuis son début, afin de bien saisir comment ce n'est parfois qu'au fil d'une succession d'étapes conduites avec rigueur que l'on découvre la vraie nature d'un problème, et donc les solutions réelles.

1. ***Au début de la démarche, à l'étape « analyse de la situation »*** réalisée par les enseignants, aucun problème majeur n'est constaté quant aux mathématiques. L'école se contente d'indiquer quel est le programme suivi et le temps par semaine alloué à l'enseignement des mathématiques pour chacun des groupes d'âges.
2. ***À l'étape « expression des attentes »***, quelques **enseignants** manifestent des insatisfactions quant à l'apprentissage des fractions, des quatre opérations, des tables et de la géométrie. Ils souhaitent prendre connaissance de la nouvelle édition du volume qu'ils utilisent et manifestent le besoin d'avoir un programme institutionnel. De leur côté, plusieurs **parents** se disent insatisfaits des résultats de

leurs enfants : ils trouvent que plusieurs enfants ne maîtrisent pas les quatre opérations ; quant à la géométrie, ils vont plus loin et soulignent que les enfants n'apprennent pas de géométrie du tout. Enfin, certains observent que les professeurs n'ont pas de structure d'ensemble dans l'enseignement des mathématiques. Les parents souhaitent donc que le programme soit mieux structuré, plus cohérent ; ils demandent l'enseignement de la géométrie et l'allégement du programme de sixième année qu'ils trouvent trop chargé ; ils demandent en plus que le programme de l'année pour chaque classe soit donné aux parents.

3 ***Dans son document Projet éducatif,*** l'école déclare qu'elle considère les mathématiques et le français comme étant les deux matières les plus importantes parmi celles qui sont enseignées. En mathématiques, l'école envisage de réaliser au cours des trois prochaines années l'étude du contenu notionnel enseigné à chaque degré et l'établissement d'une cohérence acceptable d'un degré à l'autre.

4 ***Le plan d'action proprement dit*** propose les objectifs suivants :

— Faire la liste des têtes de chapitres de chaque manuel et détailler les notions incluses dans chaque chapitre ;

— Faire un tableau général de l'ensemble des notions des manuels utilisés dans l'école ;

— Vérifier la cohérence d'un manuel à l'autre ;

— Préparer un programme final de mathématiques pour toute l'école.

5 ***Deux investigations permettent de cerner le problème réel***

L'équipe responsable de la réalisation du plan d'action mène au départ deux actions parallèles : d'une part, l'étude détaillée des volumes utilisés par les enseignants et d'autre part, une étude pour savoir où se situe le problème, quelles sont les causes des insatisfactions exprimées.

- La première étude révèle que dix des treize enseignants de l'école escamotent ou coupent les notions inscrites dans les programmes de leur volume ; tout le monde ignore qui laisse tomber quoi.
- Devant cette situation, à l'aide de l'étude des volumes qui est terminée, l'équipe responsable décide de réaliser une seconde investigation qui a pour objet de connaître précisément quelles notions sont enseignées et à quel quart dans l'année, quelles notions ne sont pas enseignées et pourquoi. Cette deuxième enquête permet de recueillir les informations suivantes :

— Il n'y a pas de problèmes au premier cycle, toutes les notions prévues sont enseignées.

— Au deuxième cycle, ce sont toujours les notions des quatre derniers chapitres qui sont coupées ou non-enseignées soit parce que l'enseignant pense qu'elles seront enseignées dans le degré supérieur, soit qu'il manque de temps à la fin de l'année pour finir son volume, soit parce qu'il juge que ces notions sont trop difficiles pour les élèves.

— Au deuxième cycle également, toutes les notions des premiers chapitres sont vues ou enseignées intégralement, sauf cependant les notions de géométrie.

- À la suite de ces deux études, l'équipe enseignants-direction est amenée à reformuler le problème initial. D'une part, le problème d'incohérence souligné au départ n'est pas lié **à la méthode** utilisée par les enseignants de l'école, mais **aux coupures** faites dans l'enseignement du contenu du manuel ; d'autre part, l'école fait face à un problème de conception de ce que doit être le travail en mathématiques pour les enfants du primaire. De l'avis de membres de l'équipe, il ne s'agit pas de notions trop difficiles, de contenu notionnel incohérent ni d'une mauvaise distribution des notions dans les manuels. Il s'agit plutôt d'un sérieux problème de planification et d'organisation dans le temps et surtout **d'un problème de conception de l'apprentissage** faisant appel à une multiplicité d'exercices répétitifs comme moyen privilégié d'acquérir les notions mathématiques.

6 ***Résultat : l'école amorce une réflexion en profondeur sur la notion d'apprentissage***

Un programme institutionnel a été adopté par l'ensemble des enseignants et la direction de l'école, que personne ne doit prendre sur lui de modifier. Ils ont aussi décidé collectivement que chaque enseignant devra planifier son programme de façon à permettre **à tous** les enfants d'aborder **toutes** les notions prévues dans le manuel de son degré.

De plus comme on l'a démontré plus haut, la nouvelle formulation du problème a suscité des débats sur la notion même d'apprentissage et la réflexion engagée se poursuit toujours par le biais de cette planification du programme de mathématiques.

Dans la réalisation de son projet éducatif, l'école « X » a entrepris plusieurs démarches systématiques du même genre qui ont la plupart du temps abouti à une définition du problème différente de celle exprimée au départ. Cela permet de souligner le dynamisme d'une démarche qui revient sur l'analyse première de la situation pour détecter les causes réelles d'une difficulté, à travers des analyses en profondeur.

> Une analyse approfondie des causes d'un problème à travers une démarche rigoureuse et collective permet à une école de corriger réellement sa situation et d'améliorer vraiment ce qui se fait dans les classes.

Par exemple, pour les mathématiques, sans une étude sérieuse des causes du problème initial de cohérence, l'école se serait probablement engagée dans des solutions sans rapport avec le problème réel comme, par exemple, celle de changer la méthode utilisée. Avec une nouvelle méthode, il y aurait eu autant de possibilités que les enseignants fassent sauter des derniers chapitres, et l'école serait alors passée à côté du problème réel.

Troisième axe :

Un souci constant d'information des parents

Dans l'école « X », la plupart des actions qui ont abouti à des réflexions en profondeur sur la pédagogie se sont déroulées principalement entre les enseignants et la direction de l'école, même si trois parents ont participé au comité sur l'évaluation. Les parents se sont vu confier des plans d'action un peu marginaux par rapport aux démarches pédagogiques fondamentales entreprises par l'école à l'occasion de la réalisation de son projet éducatif.

Cependant, le projet éducatif de l'école a permis un essor important de la dynamique école-parents au point de vue de l'information.

Cette école a eu le souci constant de tenir l'ensemble des parents au courant de ce qui se passait dans la réalisation des plans d'action de son projet éducatif.

Tous les parents ont été appelés à exprimer leurs attentes ; ils ont été conviés à en discuter avec les enseignants et la direction de l'école ; ils se sont ensuite prononcés par consultation générale sur le contenu du projet éducatif de l'école ; **ils sont maintenant informés sur les suites données à leurs attentes.**

Sous le titre « l'école vous informe », le directeur de l'école a fait parvenir à tous les parents une série de documents portant sur les suites données aux consultations. Chacun des documents aborde un thème du projet éducatif. Pour chaque thème, les parents sont informés :

— D'un texte synthèse leur rappelant les points essentiels du projet éducatif ;

— Du résultat précis, exprimé en pourcentage, de la consultation menée auprès d'eux sur ce thème particulier ;

— De la position prise par l'école à la suite de la consultation ;

— Du plan d'action envisagé ou en voie de réalisation dans l'école.

Par le biais de ces documents d'information, l'ensemble des parents a pu connaître le résultat de la consultation et les suites que l'école y a données, ce qui leur a permis un certain cheminement dans le même sens que les enseignants. L'école « X » a eu en effet le souci de faire part aux parents du contenu des réflexions pédagogiques qu'elle avait entreprises et des actions concrètes décidées à la suite de ces réflexions. C'est là une première manière d'associer l'ensemble des parents à la démarche de réflexion de l'équipe enseignants-direction.

Conclusion

Voici un an et demi que l'école « X » progresse dans la réalisation d'actions juxtaposées dont le but est d'améliorer ce qui se fait dans l'école. Certaines actions sont prises en main par les enseignants et la direction, d'autres par les parents, mais il y a de l'information et des échanges entre les groupes sur ces actions, et on se préoccupe d'informer l'ensemble des parents sur la réalisation du projet éducatif.

Bien qu'il n'y ait pas d'image-guide dans ce projet éducatif, il y a tout de même deux caractères communs à toutes ces actions : tout d'abord une détermination de tous à prendre en main la solution des problèmes de l'école, et la volonté de prendre une position commune sur chacun d'eux. Il y a également le fait que l'action se déroule selon une démarche systématique qui revient sur l'analyse globale de situation faite au départ : on veut améliorer ensemble ce premier « portrait de l'école » en s'attaquant aux **vraies** difficultés.

Finalement, du fait qu'il a été mis en œuvre selon un **cheminement rigoureux**, ce projet éducatif, fait d'actions dispersées, a été l'occasion d'une communication très grande entre les enseignants. Parce qu'on ne s'est pas hâté de parachuter de fausses solutions, les enseignants et la direction ont pu entreprendre une réflexion en profondeur sur les **orientations pédagogiques** qui fondent leur action quotidienne ainsi que sur les **philosophies éducatives** qu'elles reflètent.

C'est au cours même de ces actions et par la communication qu'elles engendrent, que s'élabore peu à peu dans l'école « X » une orientation pédagogique commune.

Dans un premier temps, la réflexion est faite par les enseignants et la direction seuls. Par exemple, ils sont amenés à se poser des questions sur l'acte d'apprentissage lui-même et ce qui le favorise : la répétition d'exercices et le temps consacré à une notion suffisent-ils pour qu'elle soit acquise ? À quoi est liée l'acquisition de connaissance chez les enfants ?

Les enseignants sont aussi amenés à vivre une **relation pédagogique plus consciente avec leurs élèves.** Sans négliger pour autant « la matière » en elle-même, une observation renouvelée des enfants dans la classe amène les professeurs à centrer leur attention sur chaque enfant « en activité d'apprentissage » et à s'y prendre différemment avec chacun selon ses difficultés propres.

> *« Je croyais qu'on évaluait pour les parents ! On évalue pour nous : ça change notre pratique ».*

Quant aux parents, certains sont mis au courant des réflexions en cours. À cet égard, les quelques parents impliqués dans la pédagogie peuvent avoir un rôle très important pour informer l'ensemble des autres parents.

Chacun des groupes a donc des occasions d'assimiler peu à peu ce qui pourra devenir l'orientation pédagogique de base de l'école afin de la faire sienne. Celle-ci germe progressivement à travers des remises en question sur des points précis et non encore intégrés.

Dans cette école, on n'a pas cherché, au début du projet éducatif, à faire consensus sur une étiquette pédagogique à contours bien définis ; ce qui personnalisera l'école **va venir d'actions concrètes** guidées, évaluées et améliorées par l'équipe enseignants-direction, avec les parents intéressés.

Le principal résume l'expérience de l'école « X » dans les termes suivants :

> « *Nous avons un mandat d'enseignement et nous visons la précision et l'efficacité dans notre travail, ce qui ne veut pas dire qu'on tue les enfants. Notre devise pourrait être : ne rien faire sans savoir pourquoi ; ne rien laisser à l'aveuglette et pouvoir le justifier entre nous et devant tous les parents* »

On voit que le projet éducatif de l'école mène aussi à un perfectionnement continu des adultes de l'école, dont la nécessité vient d'eux-mêmes et qui ne leur apparaît pas comme « parachuté d'en haut ». **Ils désirent se renouveler.**

SECOND EXEMPLE: L'ÉCOLE « Y »*

Le projet éducatif se bâtit et se vit selon une image-guide explicite

L'école « Y » toute entière partage une idée de fond, une « idée fixe », inscrite sur la première page de son projet éducatif :

> Notre école, LIEU D'ÉPANOUISSEMENT, DE FORMATION, DE RENCONTRE

Cette idée directrice qui reflète les attentes des parents et des enseignants exprimées lors de l'élaboration du projet éducatif, revient sans cesse dans l'école, comme un leitmotiv ; elle est le critère à partir duquel on pense les actions à poser et à travers lequel on entend évaluer tout ce qui se fait dans l'école, collectivement et chacun pour soi. Tout est centré SUR LES ENFANTS en fonction d'une conception précise de ce qui est bon pour eux.

On voit que, dans ce cas, l'image-guide du casse-tête est bien dessinée et chacun s'y réfère sans cesse en maniant les morceaux.

La dynamique du projet éducatif de cette école se présente donc comme **la concrétisation toujours plus poussée et toujours plus étendue de l'orientation de base existant déjà dans l'école** : les pratiques pédagogiques ne seront donc pas modifiées fondamentalement.

Cette inscription plus profonde de l'idée directrice du projet éducatif dans la réalité quotidienne se fait en partie collectivement, en ce sens qu'on décide ensemble de certains moyens à l'échelle de l'école ; mais elle se fait surtout individuellement, le principal et chacun des enseignants trouvant lui-même des façons de faire, de dire, d'être qui traduisent dans la vie courante de chacun l'image-guide de tous. C'est donc en se référant **à la même image** que tout le monde s'attelle ensemble à construire certaines grandes portions du casse-tête, mais aussi que chacun, dans sa classe, cherche à assembler son propre petit morceau.

Voici, pour chacun des trois thèmes de l'idée directrice, les principales dimensions à partir desquelles tout le monde, dans l'école, cherche à déterminer ses propres actions. Ou, pour reprendre l'analogie employée par le principal dans sa présentation du projet éducatif de l'école, voici les principales « racines solidement enfoncées à partir desquelles l'arbre va fructifier et produire de nouvelles branches et des fruits ».

* Au moment de mettre en œuvre ses plans d'action, cette école a une clientèle de 270 enfants.

LE PROJET ÉDUCATIF DE L'ÉCOLE « Y »

1. Notre école : lieu d'épanouissement

- L'école veut respecter chaque enfant
- L'école veut valoriser chaque enfant

2. Notre école : lieu de formation

- ***Formation intellectuelle***

  À travers les activités d'apprentissage dans les programmes, l'école veut mettre l'accent sur les points suivants :

  — Habitude de travail
  — Fierté du travail bien fait
  — Incitation à la recherche
  — Valorisation des initiatives et de la créativité
  — Acquisition du savoir de base

- ***Formation sociale et personnelle***

  L'école est d'accord pour donner de l'importance à certains aspects de la formation, que les parents trouvent prioritaires :

  — Bonne tenue et propreté
  — Ordre des locaux pour maintenir un climat agréable
  — Respect des choses à l'usage de l'enfant et des choses communes à tous
  — Bon langage
  — Souci de l'autre et des autres, dans les relations des enfants entre eux et dans les relations avec les enseignants.

- ***Formation religieuse***

3. Notre école : lieu de rencontre

- ***Entraide entre les enseignants*** pour favoriser le développement équilibré de chacun des enfants ;
- ***Collaboration avec les parents*** en vue du même objectif, par une information sur tout ce qui concerne l'enfant et son apprentissage, ainsi que sur l'organisation de l'école.

(Document « Projet éducatif »)

On voit que le travail sur les programmes eux-mêmes ou la solution de problèmes particuliers ont peu d'importance dans le premier temps de ce projet éducatif : l'accent est mis nettement sur le **climat général de l'école**.

C'est pourquoi le document dans lequel est explicité le projet éducatif a pris, dans cette école, une très grande importance.

On y a inscrit, après discussions, ce qui constitue la raison profonde de l'action de chacun, ce qu'on veut voir devenir « l'image de marque » de l'école, sur laquelle tous ont fait consensus.

Le projet éducatif écrit joue alors un rôle de rappel, il est vraiment « un livre de chevet » dont on s'imprègne :

« On ne vient jamais à une réunion sans son projet éducatif » (un enseignant)

« Je le relis souvent, ça nous fait poser des questions » (un enseignant)

On présentera maintenant, pour chacune des dimensions de cette « idée fixe », des exemples d'actions parfois minuscules, d'attitudes, de réactions, qui permettront de saisir la vie réelle du projet éducatif, de voir comment se définit et se particularise peu à peu le climat de cette école.

Comme dit la directrice :

« Je trouve difficile de faire des grands projets ; en réalité c'est un ensemble de petits projets »

Première dimension du projet éducatif

Notre école, lieu d'épanouissement

1. L'école a décidé de RESPECTER chaque enfant

« Pour s'épanouir, l'enfant a besoin d'être reconnu et respecté dans son identité propre »

(Projet éducatif, p. 2)

Afin d'être plus attentifs à cette dimension fondamentale, plusieurs enseignants ont, pendant un certain temps, collé sur leur pupitre un slogan : « Ton R » - Ça veut dire : ton respect ; les enfants ne comprenaient pas, mais nous on y pensait »

Toute l'école a cherché des façons de respecter l'enfant :

— En lui-même comme personne.

— Dans son rythme de compréhension et de travail.

— Dans ses parents et son milieu.

- **On cherche tout d'abord à respecter ce qu'EST l'enfant comme personne** : ses goûts, ses limites, ses points forts, et à prendre en considération ses demandes.

  Pour s'aider à traduire cette préoccupation dans leur comportement, les enseignants ont fabriqué d'autres slogans comme : « découvrir le positif », « épanouissement par l'amitié »

- **Découvrir des aspects positifs chez chaque enfant** semble une volonté déjà passablement intégrée par les enseignants, et d'abord dans le travail scolaire lui-même :

— *« Je sais que tel enfant lent fait beaucoup de fautes dans ses dictées, mais pas d'erreurs dans une copie justement parce qu'il écrit lentement. De temps en temps, je lui fait faire une copie au lieu d'une dictée. CELA MET EN VALEUR CE QU'IL FAIT DE BIEN »*

— *« Si un enfant m'apporte un texte intéressant et que je vois sur un coin de la page un gros barbot, au lieu de relever le barbot, je dirai : il est bon ton texte, il y a des idées, et il est bien fait »*

— *« Lorsque je demande aux enfants d'écrire de mémoire dix mots qu'on a effacés au tableau noir, certains ne se rappellent que de deux ; je leur dis : « C'est beau, la prochaine fois, essaie d'en avoir trois » : POUR LE MOMENT JE SAIS QU'ILS NE PEUVENT PAS FAIRE PLUS »*

Et les enseignants ajoutent :

« Tu va trouver chez un enfant ce qui est bon, tu ne vas jamais le comparer aux autres, mais toujours à lui-même »

Dans cet esprit, on cherche à mettre en valeur certains talents personnels de l'enfant en dehors du monde scolaire : jouer de la guitare, faire des biscuits, giguer, etc.

- **On est attentif à maintenir chez l'enfant un sentiment d'estime de soi**

Une autre façon de respecter et de reconnaître la personne même de l'enfant est de *« développer avec chacun une amitié »*

Un enseignant explique par exemple :

« Quand il a fait une bêtisse, je vais le prendre par la taille et lui dire : « Une chance que je t'aime. TOI, la prochaine fois ça va être mieux » - Il répond : « oui, je le sais que tu m'aimes » - et le lendemain matin, il est content de revenir à l'école »

Les enseignants se sont entendus pour éviter de se moquer entre eux de certains enfants, et pour chercher ensemble à comprendre leur comportement : « on cherche toujours à trouver du positif, on va voir le professeur qui l'a eu l'année d'avant »

- **On cherche à respecter le rythme de compréhension et de travail de chaque enfant**

« C'est toujours plus difficile d'accepter les lents », disent les professeurs. C'est en fournissant du travail aux enfants plus rapides que les enseignants ont pu consacrer plus de temps aux enfants plus lents.

« Avant le projet éducatif, on n'avait pas de fiches de travail pour ceux de 1re année, on en a construites chez nous, à la maison. Les premiers qui ont fini leur copie vont chercher le cahier de fiches et ON PEUT S'OCCUPER DAVANTAGE DE CELUI QUI A PLUS DE MISÈRE. Je dis : « Il s'en vient Paul, tu t'en viens » les autres le voient : il est fier. »

En 6e année, on a donné à faire 10 recherches obligatoires et 10 recherches suggérées. Cela permet de respecter le rythme de travail de chacun.

« Certaines recherches sont valorisées, mais non cotées sur le bulletin ; il y a aussi des textes libres : tu peux juste dire : c'est beau ; ça permet à ceux qui ont plus de facilité de s'occuper à quelque chose. »

En 4e et 3e année, à chaque quart, les enseignants préparent des travaux pour les enfants plus forts et des travaux différents pour les enfants plus lents, afin que ces derniers ne se sentent pas coupables de ne pas avoir fini un même travail.

« Pour eux, faire la moitié du travail, c'est faire leur travail à eux. »

Le bulletin est aussi une occasion importante d'exercer ce respect des enfants de diverses façons.

— *« Si j'ai marqué un C et qu'un enfant estime avoir mérité un A, il vient me voir et on en discute, et s'il y a quelque chose à changer, on le change. »*

— *« Dans ma classe, l'enfant se situe, sur le prochain quart, en cochant sur le bulletin : Où est-ce que je voudrais me situer au quart prochain sur tel objectif ? »*

— *« Cela nous donne l'occasion de converser avec l'enfant, DE LUI FAIRE PRENDRE CONSCIENCE DE SES CAPACITÉ ET DE SES LIMITES : certains ont besoin d'être poussés, d'autres se pensent trop bons. »*

Les professeurs trouvent des avantages à de tels modes de fonctionnement issus de l'acceptation des limites d'un enfant : la tension diminue chez eux et dans la classe.

« C'est plus relaxant, on ne se fatigue pas pour rien. Avant, je pouvais y penser la nuit : quoi faire pour qu'il suive les autres ? J'étais tendue. »

- **On cherche également à respecter les parents et leurs demandes, ainsi que le milieu de chaque enfant**

« On est porté à dire : « Chez vous, c'est chez vous ; ici à l'école, tu feras autrement ». On s'est entendu tous pour ne jamais dire des choses comme ça, car cela revient souvent à critiquer ses parents ET L'ENFANT LE SENT. »

Un autre exemple.

Dans la commission scolaire, on s'est entendu sur le fait qu'en cas de tempête de neige, c'est à chaque comité d'école de décider si l'école fermera ou restera ouverte, ce qui provoque quelques disparités d'une école à l'autre, selon sa localisation. Pour certains enseignants, la tentation est forte de faire sentir aux enfants que les parents ont pris une mauvaise décision.

« Il y a des façons de blâmer les parents devant l'enfant, et on est sensibilisés à ça. »

Pour ce qui est du respect des enfants, on voit que le projet éducatif a été l'occasion de préciser ensemble des actions et des attitudes qui témoignent d'une volonté de porter attention à tout ce que vivent les enfants, autant dans l'école qu'à l'extérieur de l'école. **Les « détails » sont importants.**

2. L'école a décidé de VALORISER chaque enfant

Lors des discussions, au moment de l'élaboration du projet éducatif, les gens de l'école ont pris conscience du besoin fondamental de l'enfant d'être en confiance et de connaître la réussite. Ils ont décidé, et cela est consigné dans le projet éducatif :

> *« Nous voulons valoriser chaque enfant dans les activités où il a du talent, ou même dans la partie de son travail où il peut réussir »*

Voilà pourquoi un tableau spécial existe maintenant dans chaque classe, sur lequel l'enseignant affiche les travaux : c'est « le coin des valeurs ». Un tableau semblable existe aussi pour toute l'école, c'est « l'exposition permanente ». Il s'agit d'**apprécier l'effort** de l'enfant : un enfant qui n'a fait que 10 fautes au lieu de 20 voit sa dictée affichée.

— *« Un petit garçon me demandait : Qu'est-ce que je pourrais faire pour avoir mon travail sur le tableau? Comme il n'est pas capable d'écrire sans fautes, je lui dis : Il faudrait que ce soit bien écrit »*

— *« Est-ce que je peux le reprendre chez moi ce soir »?*

— *« Oui... ; le lendemain, il rapportait sa page très bien écrite »*

Les réussites sont affichées sous diverses têtes de chapitres écrites sur des cartons de couleur :

Copie parfaite	Mes recherches
Je suis fier de moi	Je suis bon. Hein !
Bravo pour les belles dictées	Je suis curieux

Sous ce dernier titre, on trouve toutes sortes de choses intéressantes et belles collectionnées par les enfants : des coquillages, des fruits secs, des plantes diverses...

Une autre façon de marquer l'appréciation du travail et de l'effort des enfants est de mettre dans ses cahiers des appréciations écrites, des « brillants » :

> *« Même en 5e année, quand ils ont une étampe dans leur cahier, ils sont aussi fiers qu'en 1re année »*

La classe coopère souvent tout naturellement et y va de son appréciation : une petite fille revient en classe avec un « brevet de lecture » — les autres l'applaudissent spontanément.

On se montre également préoccupé de la valorisation des enfants **à l'extérieur de l'école**. Voilà pourquoi, sous le titre « Place aux talents », les enfants apportent de chez eux des réalisations qu'ils ont bricolées seuls ou avec de l'aide et dont ils sont fiers : objets fabriqués dans des matériaux divers : collier, tricot, macramé, coussin, fleurs séchées, livre de recettes, montages en carton, en bois, etc.

> *« Chaque semaine quelques-uns viennent expliquer devant la classe ce qu'ils ont fait, comment ils s'y sont pris ; ça les valorise et ça sert aussi pour le « savoir parler » »*

Tous les enfants ont apporté au moins une ou deux réussites durant l'année.

Selon la « lettre » du projet éducatif, valoriser un enfant était défini ainsi :

— Apprécier son effort
— Accueillir ce qu'il apporte
— Avoir foi en ses possibilités

Après un an et demi, on voit que cela ne reste pas lettre-morte, et que toute l'école invente des façons de concrétiser cette intention : il est vrai que depuis le début du projet

(11) Le terme sera expliqué plus loin.

éducatif, c'est sur le respect et la valorisation des enfants qu'ont porté principalement les réflexions et les actions des enseignants.

> *« Respecter et valoriser l'enfant, C'EST PEUT-ÊTRE LÀ OÙ ON S'EST LE PLUS EXAMINÉ »*

Pour valoriser les enfants, on voit que les enseignants cherchent à identifier en quoi chaque enfant peut connaître la réussite, selon eux. Ils cherchent aussi à amener l'enfant lui-même à identifier en quoi lui se trouve « bon », que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école.

Seconde dimension du projet éducatif

Notre école, lieu de formation

1. La formation intellectuelle

Contrairement à l'école « X », cette école ne met pas son énergie sur les programmes et les activités d'apprentissage **en eux-mêmes.**

Avant le projet éducatif, les enseignants et la direction avaient élaboré ensemble les objectifs de français, « parce que c'était une chose nécessaire »

Les trois plans d'action qui touchent à des programmes dits « prioritaires » : français, éducation physique, sciences de la nature, portent donc sur des questions de matériel et de perfectionnement dans ces matières. L'école a décidé d'inviter à cet effet les auteurs des méthodes de français et de mathématiques

> *« Ils sont venus pour nous ressourcer en pédagogie ; en calcul, ils nous ont fait comprendre l'importance de la manipulation et du jeu, la nécessité de faire jouer à la mathématique »*

Individuellement, plusieurs enseignants ont accepté de mettre plus de temps et d'attention pendant un certain temps sur ces matières.

Mais le projet éducatif de l'école met plutôt l'accent, à travers les activités d'apprentissage, sur les points suivants concernant directement **la formation des enfants :**

— Habitude du travail
— Motivation pour l'acquisition du savoir de base
— Incitation à la recherche

Dans la ligne de cette préoccupation, l'école propose aux enfants un certain nombre de « brevets » :

> *« Quand un enfant apprend à marcher, on lui montre quelque chose à venir chercher ; là c'est la même chose »*

Les enseignants ont déterminé ensemble le contenu des résultats sanctionnés par chaque brevet.

Par exemple au premier cycle, il existe trois brevets de lecture que les enfants peuvent demander :

— Le premier atteste que l'enfant sait décoder des mots simples ;
— Le second atteste que l'enfant peut lire n'importe quoi ;
— Le troisième est un brevet de lecture expressive avec la ponctuation, les liaisons usuelles.

Chaque enfant va chercher son brevet individuellement au bureau de la direction quand il se sent prêt. « Quand ils sont prêts, ils le savent ». L'attribution du second brevet de lecture, par exemple, peut s'échelonner du mois de décembre de la 1re année au mois de décembre de la 2e année.

Il y a encore, pour les autres degrés :

— Un brevet d'écriture
— Un brevet de copie
— Un brevet « le vaillant chercheur » : quand un enfant a terminé 10 recherches

> *« Une petite fille est venue me porter sa 10e recherche pendant les vacances, en juillet, car elle voulait son brevet » (Un enseignant)*

Conformément à leur philosophie de « comparer l'enfant à lui-même et non aux autres », ces brevets sont destinés à appuyer la motivation d'un enfant à **progresser à partir du point où il est rendu. Ils peuvent être conçus de façon à ne pas engendrer la compétition ;** par exemple en éducation physique, « tout enfant qui a couru 5 minutes peut aller chercher une médaille (peu importe la distance parcourue pendant ces 5 minutes) ». Ou encore, on fait de temps en temps un brevet spécial pour qu'un enfant qui y aspire ne soit pas déçu, on y inscrit autre chose, par exemple : « A fait un progrès marqué en telle activité »

Cette pratique des brevets, commencée dans l'école depuis quelques années, a été intégrée dans le projet éducatif, au chapitre de la motivation pour l'acquisition du savoir et de l'habitude du travail.

Quant à l'incitation à la recherche, autre préoccupation inscrite dans le projet éducatif, elle se traduit par l'organisation d'un « coin du savant » dans les classes, à partir de la 3e année.

> *« On y accumule du matériel pour les inciter à travailler sur des sujets déterminés : un sport, des hommes célèbres, les instruments de musique. Pour chaque sujet, on a bâti un canevas de travail ; par exemple, s'il s'agit d'un animal, l'enfant sait qu'il devra se préoccuper de sa nourriture, de son habitat, de son mode de reproduction. »*

Les enfants font des recherches plus ou moins élaborées selon leur âge. À la bibliothèque, on a réservé une étagère spéciale pour les livres utiles à la recherche.

2. La formation personnelle et sociale

Comme les parents avaient demandé que « la formation se continue de 8 00 heures à 15 00 heures », l'école a décidé de donner une attention spéciale à certains aspects de la formation personnelle que les parents trouvent prioritaires et auxquels elle attache elle-même de l'importance ; ce sont, pour le moment :

— le travail bien fait
— le bon langage
— l'ordre des locaux

Il existe par exemple cette année dans toute l'école, une opération « cahiers propres » et « feuilles pas froissées ».

Pour ce qui est du langage, **toute l'école** a choisi ces mois-ci de porter son attention sur la prononciation des mots suivants : moi, toi, ici, bien.

L'école a choisi également de concrétiser son souci de formation sociale en mettant l'accent sur quelques autres points propres à « marquer la vie scolaire de l'enfant par le souci de l'autre et des autres » (Projet éducatif, p. 3). Il y a tout d'abord l'ordre dans les salles à l'usage de tous, comme le local des arts plastiques, « pour que ce soit plus agréable d'y travailler ».

Il y a aussi l'ordre au sous-sol : « On a eu une campagne d'ordre dans les cases ».

Le souci de formation sociale a pris encore trois autres formes dans le projet éducatif de cette école.

On a confié plusieurs responsabilités aux élèves de 5e et 6e année

Il y a des responsables (et des remplaçants prévus) chargés, pour chacune des classes de l'école, du fonctionnement des entrées le matin et le midi, et du départ en autobus le soir : voir à ce qu'ils n'oublient pas les boîtes à lunch, à ce qu'il n'y ait pas de bousculades, veiller à un certain ordre.

> *« On les a réunis quelquefois, car ils exigeaient trop des plus jeunes, brusquaient un enfant pour qu'il range ses bottes. Ils demandaient le silence aux autres et parlaient eux-mêmes entre eux : pensez-vous que vous pouvez agir comme ça ? »*

On a confié à un « comité sportif » l'organisation des jeux à l'heure du midi

> *« Cela donne beaucoup de responsabilités aux garçons batailleurs de 5e et 6e année : ils choisissent l'activité pour les diverses équipes de façon rotative, sortent et rentrent le matériel qui est assez dispendieux. Cela permet des activités plus variées pour tous les groupes car avant, le jeu de ballon-balai « appartenait » aux plus grands. »*

En 5e et 6e année, le règlement de la classe a été bâti avec les enfants

> *« On a trouvé ensemble les récompenses et les punitions qui vont le sanctionner et on a affiché le tout dans la classe. Quand un enfant n'a pas bien fait, il le sait et il vient de lui-même me dire : Quand est-ce que je fais ma*

punition ? Ou bien les autres vont lui dire : Va voir ce qui est écrit ».

3. La formation religieuse

Cet aspect est concrétisé, dans le projet éducatif, par deux types d'action :

- Le premier concerne surtout les enseignants : « un enseignement de qualité est donné par un professeur qui vit et approfondit sa foi » (Projet éducatif, p. 6).

  Voilà pourquoi, toujours avec la préoccupation du « respect », les enseignants se sont engagés à remplacer pour la catéchèse, par échange de périodes, ceux d'entre eux qui ne se sentiraient pas suffisamment convaincus pour enseigner la catéchèse. De plus, les enseignants ont convenu de consacrer deux fois une demi-journée par an pour approfondir eux-mêmes leur foi avec une personne-ressource.

- Le second concerne les enfants : on veut « nourrir la vie de foi des jeunes et lui permettre de s'exprimer » (Projet éducatif, p. 6 et 7).

À cette fin, on a prévu quatre types d'actions différents, depuis la préparation aux sacrements jusqu'au partage matériel avec les dépourvus (jouets, vêtements), et à la sensibilisation aux gens d'autres pays.

L'école ÉVALUE régulièrement ses actions sur les deux premières dimensions de son projet éducatif.

En ce qui concerne l'épanouissement des enfants et leur formation, les enseignants et la direction s'évaluent à chaque quart sur chacun des points retenus.

« On décide parfois de changer de moyens, et ON RELANCE LES CHOSES »

Jusqu'ici, les enseignants n'ont pas eu envie d'ajouter des points nouveaux pour le quart suivant ; ils ont préféré perfectionner ceux qui existent, car :

« À un moment donné, ça en fait large à mener, et on est porté à en oublier »

Troisième dimension du projet éducatif

Notre école, lieu de rencontre

« Pour remplir sa mission, l'école veut être le lieu de rencontre de tous les agents impliqués dans l'éducation complète des enfants »

(Projet éducatif, p. 8)

A ce chapitre, l'école a décidé d'être particulièrement attentive à cinq points :

1. La communication entre les enseignants

Le projet éducatif et les plans d'action ont été élaborés par trois petites équipes d'enseignants qui sont restées actives depuis un an et demi.

« On a développé beaucoup d'amitié entre professeurs, pour que notre école reflète le fait qu'on collabore entre nous »

Cette amitié va parfois assez loin et les enseignants ont convenu de se servir mutuellement de miroir, dans une certaine mesure, les jours où, « dans le feu de l'action, notre tempérament fait qu'on s'oublie et qu'on crie des noms à un enfant ».

« Quand on n'est pas sûr, on en discute entre nous : qu'aurais-tu fait à ma place ? »

2. La communication avec les parents

Dans cette école, l'accent est mis sur **l'information** et sur **la communication personnelle** avec les parents. Jusqu'ici, ces derniers n'ont pas été impliqués directement dans les plans d'action. Ils ont manifesté leurs attentes lors de l'élaboration du projet éducatif ; l'équipe-école ayant cessé d'exister après la rédaction du projet éducatif, le comité d'école joue un rôle de réaction à certaines actions posées par les enseignants (on les consulte sur la nouvelle formule du bulletin, par exemple).

La façon dont les parents participent aux plans d'action est de prendre en main l'organisation de « diverses fêtes qui contribuent à l'épanouissement des enfants » : la Forêt enchantée à Noël, le carnaval, la dernière journée d'école. Leur présence et leur action contribuent au climat général et s'harmonisent avec les idées directrices et les formes d'action de ce projet éducatif.

Ils sont aussi très disponibles pour venir « **aider un enseignant,** même s'ils n'ont pas d'enfant dans sa classe ».

En ce qui concerne les parents, les plans d'action insistent sur quatre points :

— informer les parents : le projet éducatif a été l'occasion de ressusciter le journal de l'école qui paraît tous les trois mois ;

— inviter les parents dans les classes : ils sont conviés à certaines fêtes de classe ; dans certains cas, ils peuvent entrer en classe n'importe quand et s'asseoir un moment, mais ce n'est pas une pratique très répandue encore ;

— Communiquer directement avec eux dès qu'il se présente un problème avec un enfant ;

— Préparer un bulletin comprenant tous les objectifs d'apprentissage dans le but de leur donner plus d'informations sur ce que l'enfant fait à l'école. L'objectif où l'enfant a de la difficulté est souligné en rouge.

Les parents qui s'étaient fort bien accomodés de ce mode de participation dans un premier temps, alors que les trois équipes d'enseignants travaillaient les premiers plans d'action, viennent de manifester le désir d'être réintégrés dans ces équipes, ce qui a été accepté.

De plus, dans le souci de respecter l'enfant, les enseignants peuvent être parfois amenés à refréner les ardeurs de certains parents :

— *« Certains exigent trop de leurs enfants : « elle n'a pas 90 ». J'explique à la mère : « Elle ne peut pas avoir plus »*

— « *Une mère faisait travailler son fils trop longtemps le soir. Je lui ai dit : « laisse-le tranquille, 15 minutes, c'est assez ; plus ça allait plus il se dévalorisait* »

3. La communication avec les spécialistes

L'école a décidé d'utiliser davantage les ressources là où elles sont, au lieu de compter uniquement sur ses propres forces, c'est ce qu'exprime le principal :

> « *Si nous n'avions pas marqué « lieu de rencontre » dans le projet éducatif, je n'aurais pas fait venir le conseiller « X » de la commission scolaire. Avec lui, ça peut être mieux préparé, aller plus vite* »

Plus particulièrement, on a décidé de consulter l'orthopédagogue ou le psychologue sans attendre et d'aller chercher ce qu'offrent les spécialistes de la santé : alimentation saine, traitement des dents. C'est un aspect que l'école aimerait approfondir et développer davantage lors du second « tour de roue » du projet éducatif.

4. La communication avec les pasteurs

Elle se fait progressivement à l'occasion des célébrations et du ressourcement religieux pour les enseignants.

5. La communication avec les stagiaires

Le fait de recevoir des stagiaires-enseignants est voulu et conçu comme un avantage :

> « *On a reçu cinq stagiaires de l'Université. C'EST UNE INJECTION DE NOUVEAUTÉ quant à des méthodes, des ressources ; c'est un enrichissement dont il serait dommage de se passer* »

Conclusion

Voici un an et demi que l'école « Y » progresse dans la réalisation d'une multitude de petites actions qui ont toutes un dénominateur commun : la formation des enfants (et pas seulement l'instruction), l'épanouissement, la rencontre.

La plupart de ces actions n'ont rien de flamboyant, elles sont « ordinaires » et beaucoup d'enseignants pourront dire, face à l'une ou l'autre, vue isolément : « je fais ça moi aussi ».

Ce qui est pourtant spécifique au projet éducatif ici, c'est qu'il s'agit d'UNE ACTION d'ENSEMBLE : chacun ne s'affaire pas à assembler sa petite portion du casse-tête dans son coin, en espérant que cela finira peut-être par constituer une image d'ensemble. En effet, d'une part, la diversité des domaines abordés ne le sont pas « en eux-mêmes », mais sont plutôt des « prétextes » à la concrétisation d'une même idée directrice choisie et voulue par tous : TOUT EST INTÉGRÉ : des éléments aussi hétérogènes que le « savoir parler », la foi dans les possibilités d'un enfant, la formation sociale des 5e et 6e années, le bulletin, le respect du rythme d'apprentissage, la solidarité des enseignants, les jeux à l'heure du midi ont un dénominateur commun : le respect de l'enfant, sa valorisation, sa formation.

D'autre part, toute l'école intervient dans le même esprit et assez souvent de la même façon. En effet, que les enseignants ou la direction inventent individuellement au fil des jours, ou qu'ils décident de faire la même chose à la même époque, ILS AGISSENT DANS LE MÊME SENS, et ils savent que cela correspond à ce que les parents attendent. Tous sont d'accord pour intervenir auprès des enfants selon les mêmes orientations et souvent de la même façon. Et cela amène l'école à aller chercher à l'extérieur ce dont elle a besoin (auteurs de méthodes, conseillers pédagogiques, stagiaires).

Le travail par équipes a ici une grande importance. Chacune des trois équipes d'enseignants (les mêmes depuis le début de l'élaboration du projet éducatif) a pris charge d'une

des trois dimensions de l'idée directrice, puis partage avec les deux autres le fruit de son travail.

C'est là que se discutent des façons de faire passer dans le vécu cette idée directrice et que s'approfondit ce qui devient progressivement, de plus en plus, la philosophie de base de l'école. C'est - en équipe - que l'on construit ensemble des segments du casse-tête, conformément à l'image sur la boîte.

C'est ainsi, à la fois individuellement et collectivement, que se construit par fragments dans l'école une réalité quotidienne commune qui ressemble de plus en plus à l'idée directrice du projet éducatif. On peut même dire que la construction individuelle de certaines parties du casse-tête devient, pour les gens de l'école, comme un réflexe : ils sont **imprégnés** de l'idée directrice.

La réinsertion des parents dans les équipes d'enseignants va certainement permettre une diffusion de la philosophie de base de l'école jusqu'à la maison, et mettre une plus grande continuité pour les enfants entre ce qu'ils vivent en classe et ce qu'ils vivent dans leur famille.

En fait, dans l'école - Y -, le projet éducatif a mis l'accent sur **un climat**. C'est pourquoi les enseignants (de même que les parents) ont alors, peut-être davantage que dans une école qui aurait mis l'accent sur autre chose, à **prêter attention à leurs propres comportements** : ils ne peuvent exiger ce qu'ils ne font pas eux-mêmes.

Par là, le projet éducatif peut rejoindre à la longue tous ceux qui sont en contact avec les enfants : en plus de recentrer toutes les énergies sur les enfants, il est également une sorte d'éducation permanente des adultes.

TROISIÈME EXEMPLE: L'ÉCOLE « Z »*

Tous dessinent ensemble une image guide qui va modifier profondément l'activité pédagogique à partir d'une réflexion sur les valeurs

I. L'idée directrice générale

Comme le projet éducatif de l'école précédente, celui de l'école « Z » contient lui aussi une « idée fixe », une orientation de base. Mais dans ce cas-ci, l'école veut l'expliciter le plus possible, et s'en inspirer pour modifier très profondément son activité pédagogique.

Cette orientation de base est résumée ainsi dans le projet éducatif de l'école :

> POUR NOUS, IL EST ESSENTIEL QUE L'ENFANT SE SENTE HEUREUX À L'ÉCOLE, QU'IL S'Y SENTE ACCEPTÉ ET AIMÉ, CAR C'EST UNE CONDITION ESSENTIELLE POUR QU'IL APPRENNE.

C'est une formulation simple en apparence, mais il ne s'agit pas d'un slogan : elle vise quelque chose de plus fondamental et de plus engageant, que les partenaires dans l'école ont exprimé par écrit dans leur document « Projet éducatif ».

II. Le document « Projet éducatif » : une première traduction de l'idée directrice en orientations plus précises

Le projet éducatif de l'école « Z » énonce les deux grands axes des valeurs de base de l'école, puis il en précise déjà certains éléments. Par la suite, des plans d'action les concrétiseront davantage encore.

1. Les deux grands axes de l'idée directrice

L'école elle-même les résume de la façon suivante :

Notre projet éducatif **SE CENTRE SUR L'ENFANT**

> « *Nous voulons permettre L'ACQUISITION MAXIMALE DES CONNAISSANCES, à l'intérieur d'un climat où le respect de l'autre est la caractéristique principale des relations entre les personnes et où l'autonomie et la responsabilité sont les valeurs dominantes de l'éducation que nous donnons* ».
>
> On veut « concilier l'acquisition de connaissances et le bonheur des enfants à l'école »

Notre école **FAIT PARTICIPER LES PARENTS ET LE PERSONNEL**

> « *Pour nous, il est important que les parents et le personnel se sentent chez eux à l'école. Une INFORMATION COMPLÈTE, une PARTICIPATION ACTIVE et une implication importante dans la vie de l'école visent à rendre les parents heureux d'y envoyer leurs enfants et le personnel fier et valorisé d'y travailler* »
>
> *(Projet éducatif, p. 10 et 14)*

Cette école veut donc travailler **à la fois** sur des activités plus proprement pédagogiques, et sur le climat où elles se déroulent.

---

* Au moment de mettre en oeuvre ses plans d'action, cette école a une clientèle de 582 enfants.

2. Une première spécification des valeurs de base de l'école

La particularité de l'école « Z », si on la compare aux deux précédentes, est qu'elle commence la réalisation de son projet éducatif par un travail collectif (personnel, parents, enfants) d'explicitation de ses VALEURS et par la recherche en commun de façons concrètes de **les vivre**, tant au plan pédagogique dans l'école qu'à la maison. Cela se réalise en deux temps.

D'abord, à partir de l'analyse de sa situation et des attentes exprimées par la majorité des parents et par les enseignants, l'école est en mesure de présenter dans son document une première explicitation de ses orientations de base. On résumera ici ce qui concerne les deux valeurs considérées comme les plus importantes : le respect de l'autre et l'autonomie.

Par la suite, les gens de l'école ont senti la nécessité de préciser davantage encore la signification de ces valeurs dans la vie quotidienne des enfants et de l'école, et quatre opérations sont en cours à cet effet : on ne veut pas que ces valeurs restent des « vœux pieux ».

• NOTRE ÉCOLE VISE LE RESPECT DE L'AUTRE

Déjà, dans son document Projet éducatif, l'école fait du respect de l'autre « la caractéristique principale des relations entre les personnes dans l'école », et énonce les grandes lignes de ce qu'elle souhaite à ce sujet :

Le respect des enfants par les adultes :

« Afin de permettre l'acquisition maximale de connaissances à l'intérieur d'un climat où l'enfant se sent bien, il est important que notre approche REPOSE AVANT TOUT SUR LA CONNAISSANCE DE L'ENFANT, DONC SUR LE RESPECT DE CE QU'EST UN ENFANT. »

Le respect mutuel des adultes entre eux :

« Nous voulons que le respect de l'autre marque les rapports entre les différents éléments humains qui sont en contact dans l'école. »

Le respect des enfants entre eux :

« Dès son arrivée à l'école, l'enfant est placé dans une situation où il perçoit les différences individuelles puisque, dans chaque groupe-classe, il retrouve des enfants de divers milieux, de rendements scolaires différents. Et notre école considère L'ACCEPTATION DES DIFFÉRENCES INDIVIDUELLES comme une valeur importante à véhiculer. »

(Projet éducatif, p. 14 et 15)

On commence aussi à préciser, dans le document, quelques-unes des circonstances où l'école pourrait rendre cette valeur concrète. Cela se traduit plus particulièrement :

Au plan religieux :

« L'école s'engage, en accord avec les règlements du ministère de l'Éducation, à respecter la demande des parents qui désireraient que leurs enfants soient exemptés du cours régulier de catéchèse. Dans ce cas, elle fournira un programme axé sur une formation morale humaine. »

Avec les enfants en difficultés d'apprentissage :

« Le respect des différences individuelles entre les enfants va se refléter dans les diverses MESURES qu'adopte l'école pour « venir en aide à ceux qui manifestent des difficultés à acquérir les connaissances ». »

Dans les règlements :

« L'école souhaite que « la discipline à l'école soit au service de l'éducation qu'on y dispense » et que les règlements retenus le soient pour permettre un plus grand respect des individus entre eux. »

(Projet éducatif, p. 14 et 15)

• NOTRE ÉCOLE VISE L'AUTONOMIE

Pour ce qui est de l'autonomie, le document projet éducatif la relie surtout à la discipline dans l'école

> *« Il est possible à chaque zone de l'école d'établir des règles plus spécifiques et plus adaptées à l'âge de l'enfant.*
>
> *En posant nos exigences en fonction de l'âge, il est plus possible à l'enfant de les comprendre et conséquemment de les faire siennes, de sorte que la discipline débouche sur une forme d'auto-discipline. L'autonomie d'un enfant diffère de celle d'un adulte. Mais à quelque niveau qu'elle soit, l'autonomie rend la personne plus responsable.*
>
> *À l'école, on exige donc QUE L'ENFANT SOIT RESPONSABLE DE CERTAINES CHOSES À SA MESURE. Les déplacements à la bibliothèque, en sont un exemple. Même les plus jeunes s'y rendent souvent seuls et individuellement sans que l'adulte ait à intervenir d'une façon générale. »*
>
> *(Projet éducatif, p. 16)*

iii. Les intentions précises d'action découlant de l'idée directrice

Comme on vient de l'illustrer à travers deux valeurs importantes, l'école « Z » a déjà des esquisses de son image-guide dans son document. Cependant, celle-ci reste encore un peu floue et imprécise, et elle n'a pas suffisamment passé dans la vie de l'école. De plus, tout le monde ne partage pas au même degré les orientations de base de l'école. Cette école veut donc **rendre plus explicite sa philosophie de l'éducation pour que tous y adhèrent** dans la mesure du possible.

C'est pourquoi l'école a élaboré des opérations et des plans d'action précis qui permettront à tous les partenaires, Y COMPRIS LES ENFANTS, de clarifier, de préciser l'esquisse, d'articuler plus clairement leurs idéaux, de s'entendre de façon plus précise sur l'image finale. En ce sens, le projet éducatif de l'école « Z » est bien, selon l'expression du directeur, « la pierre angulaire de notre école ». Il est centré sur des valeurs fondamentales à partager et à vivre.

Les enseignants ont le même sentiment :

> *« À notre école, on fait du déblaiement, on cherche DES FONDATIONS. »*

Les parents également :

> *« Le projet éducatif n'est pas juste un écrit : on a verbalisé des choses qui sont difficiles à respecter en pratique. »*

En résumé, le projet éducatif « en action » de cette école vise principalement d'une part à préciser davantage la signification concrète de ses orientations de base et d'autre part, à commencer à inscrire plus profondément ces orientations dans l'activité éducative quotidienne de l'école, soit par l'initiative des individus, soit par des actions collectives.

Pour ce faire, l'école « Z » s'est fixé quatre grands objectifs pour chacun desquels sont mis en œuvre un certain nombre de plans d'action ou d'opérations que l'on peut résumer dans le tableau suivant :

LE PROJET ÉDUCATIF DE L'ÉCOLE « Z »

1. **L'école précise plus concrètement les traits de son orientation de base** déjà esquissée par écrit, en première version, dans son document.

Première opération

Réflexion des parents et des enseignants sur les valeurs de base de l'école : respect de l'autre, autonomie et sens des responsabilités, bonheur de l'adulte et de l'enfant.

Seconde opération

Participation des enseignants, de la direction, des parents et des enfants, à une recherche-action portant sur l'orientation de base de l'école : « Comment concilier, dans les situations d'apprentissage, le bonheur de l'enfant à l'école et sa motivation à apprendre ». Cette recherche débouche sur quelques plans d'action très concrets dans chaque classe.

2. **L'école veut créer les conditions d'une participation des enseignants et des parents** afin que l'orientation de base soit mieux traduite dans la réalité quotidienne des enfants, à l'école d'abord mais **aussi à la maison.**

On renforce le rôle du conseil d'école afin que les solutions trouvées et les décisions prises dans l'école reflètent mieux l'évolution de l'ensemble des enseignants face aux orientations de base.

On renforce le rôle du comité d'école en lui permettant de s'insérer plus profondément dans divers domaines de l'école, par le biais de neuf (9) sous-comités d'action qui amènent de nombreux parents dans l'école chaque semaine ; cela leur permet de mieux prendre conscience du climat de l'école et des implications très concrètes des orientations de base du projet éducatif.

3. **L'école entreprend immédiatement la réalisation de certaines actions jugées prioritaires dans son projet éducatif.**

Ces quatre plans d'action issus des attentes des enseignants et des parents vont amener de nouveaux aménagements et de nouvelles façons d'agir, plus conformes à l'orientation de base de l'école. Ils vont bénéficier des premiers résultats des échanges sur les valeurs ; mais **en retour** la réflexion faite à l'occasion de ces plans d'action de même que les premiers résultats obtenus, alimenteront les opérations qui portent plus directement sur l'orientation de base de l'école.

Plan d'action sur le bulletin
Plan d'action sur l'implantation d'une nouvelle méthode de mathématiques
Plan d'action sur les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage
Plan d'action sur les services offerts aux dîneurs

4. **L'école élabore un devis pédagogique pour la construction d'une école neuve.**

Parents, enseignants et direction réfléchissent à cette occasion sur un aménagement de l'espace concordant avec l'orientation pédagogique de base de leur projet éducatif. Il s'agit d'un événement un peu particulier qui est comme une « synthèse matérielle » du projet éducatif : l'école « Z » est **littéralement** en état de définition d'elle-même.

L'ÉCOLE « Z » A FAIT UN « PARI SUR LES FONDATIONS »

Contrairement à l'école « Y » centrée sur la recherche des MOYENS de mettre en oeuvre une option pédagogique implicite déjà partagée, avant le projet éducatif, par les enseignants et la majorité des parents, l'école « Z » mise en fait sur la préparation des **conditions d'un renouveau de sa tradition pédagogique**. On veut creuser les fondations avant de construire.

Elle semble engagée dans une RECHERCHE SUR LES FONDEMENTS MÊMES DE SON ACTIVITÉ, plus longue et plus soutenue que ne l'ont fait les deux écoles précédentes : tous les groupes y compris les enfants sont en train de construire ensemble l'image idéale de leur école, mais de façon telle que lorsque cette école commencera à assembler le casse-tête, il y aura moins de tâtonnements et de divergences dans l'action. C'est comme si on faisait le pari que le travail sera ensuite plus systématique et plus rapide, que les activités dans l'école seront d'emblée cohérentes, si tous ont eu l'occasion et le temps de **s'approprier les valeurs de base, grâce à une réflexion en profondeur**. Les enseignants ont d'ailleurs le sentiment très satisfaisant d'avoir « commencé à la base », d'avoir « eu la chance de parler et de discuter pour en arriver à dire ce qu'on veut » :

« On ne peut pas aller plus vite, autrement ça va être charrié : ON PREND LE TEMPS DE PENSER »

On verra cependant que le seul fait de travailler sur ces grandes orientations **change déjà quelque chose dans le comportement quotidien** des enseignants, des parents et de la direction, avec les enfants et entre eux :

« Ça nous trotte dans la tête »

De la même façon, la mise en place des conditions d'une participation plus poussée modifie déjà plusieurs attitudes et prépare dans les faits l'école à devenir l'école de sa collectivité.

On verra d'ailleurs que cette réflexion sur les valeurs de base et cet exercice poussé de la participation apportent déjà les fruits utiles pour la mise en oeuvre des quatre plans d'action prioritaires.

On reprendra maintenant chacune des quatre intentions d'action du projet éducatif de l'école « Z » ; on se contentera de décrire quelques-uns des plans d'action ou opérations énumérés, avec tout de même suffisamment de précision pour permettre d'en saisir un peu la richesse, la cohérence, et les premiers fruits concrets.

Cette école ayant décidé de commencer ses plans d'action par une réflexion poussée sur ses valeurs de base, on rendra compte principalement ici de cette réflexion. LA FAÇON dont les valeurs sont vécues dans la vie de tous les jours, avec ses contraintes et ses difficultés, ressortira principalement des échanges et ne sera décrite plus concrètement que dans les plans d'action de **chaque classe.**

Première intention d'action :

L'école précise plus concrètement les traits de son orientation de base

Pour atteindre cet objectif, une opération a été réalisée et une autre est en cours : dans les deux cas, il s'agit pour les divers groupes de l'école d'articuler ensemble plus clairement les idéaux qui vont guider les changements dans leurs façons d'agir avec les enfants. Ils jettent les bases d'une pensée pédagogique commune.

I. Première opération : réflexion des parents et des enseignants sur les valeurs de base retenues pour leur école

Il s'agit de la première opération mise en marche après la présentation du projet éducatif aux commissaires : on veut préciser le sens qu'on donnera au respect de l'autre, à l'autonomie, au bonheur de l'enfant à l'école. Car ces valeurs sont présentées de façon assez générale dans le document « Projet éducatif ».

Les gens sentaient le besoin d'y réfléchir plus à fond : comment le respect de l'autre, par exemple, peut-il se traduire dans nos rapports quotidiens à l'école, dans la classe, dans la famille ?

1. Une façon concrète et efficace de réfléchir sur les valeurs de base de l'école

Travailler sur les valeurs à l'échelle d'une école d'une trentaine d'enseignants n'est pas facile, et l'on peut facilement tourner en rond ou planer dans des généralités. Il apparaît donc important de donner ici une idée assez précise de la façon dont l'école « Z » s'y est prise pour rendre cela concret. On verra que le procédé utilisé permet aux gens de se centrer sur leurs propres **comportements** et de commencer à agir différemment.

« Maintenant, à la cafétéria, je ne passe plus devant la file des enfants, je me mets à la queue »

2. Cette opération s'est déroulée de la façon suivante :

- Trois matinées d'ateliers réunissent **les enseignants** à l'intérieur de leurs journées pédagogiques, pendant trois mois consécutifs ; trois soirées d'ateliers réunissent **les parents** pendant les mêmes trois mois : une par valeur à creuser.

  Une équipe formée de parents, d'enseignants, de la direction de l'école et d'un cadre de la commission scolaire est chargée d'imaginer, pour chacune des valeurs, une série de courts textes destinés à stimuler la réflexion sur ces valeurs. Ces textes-déclencheurs présentent **des situations concrètes que l'équipe a tirées de la vie quotidienne de l'école ou des familles.**

  Les trois objectifs visés par les ateliers sont les suivants :

  — Amener les participants à dégager, en partant des situations proposées, différents éléments de l'autonomie ou du respect de l'autre, par exemple.

  — Élaborer ensemble une première définition de ces valeurs ;

  — Rapprocher et intégrer des éléments de l'une ou l'autre valeur qui se recoupent dans la réalité.

- Après les trois premières rencontres, une journée complète réunit des enseignants et des parents dans les mêmes ateliers. La direction circule entre les ateliers. Le but de cette dernière rencontre est de permettre aux enseignants, aux parents et à la direction **d'échanger et de réfléchir ENSEMBLE, cette fois, sur leurs valeurs prioritaires.**

  Pour cela, dans un premier temps, on utilise les synthèses tirées des trois séries respectives d'ateliers antérieurs des enseignants et des parents. Chaque nouvel atelier (qui comprend des parents et des enseignants) a le mandat de s'entendre sur les trois caractéristiques qui lui apparaissent

essentielles, pour chacune des valeurs, et les trois caractéristiques lui apparaissant les moins pertinentes. Mais en se mettant « dans la peau de l'enfant » : « Je suis respecté, ou autonome quand... »

Puis, dans un second temps, chacun de ces ateliers utilise le fruit de ses réflexions pour préparer ensemble, parents et enseignants, une action bien concrète : la sortie de fin d'année de différentes classes, en tenant compte de ces valeurs.

On voit que l'école s'est montrée préoccupée d'éviter l'abstraction dans la façon dont elle a organisé la réflexion sur les valeurs et que cela a abouti à **une réflexion conjointe enseignants-parents-direction, axée sur une action réelle à préparer.**

3. L'utilité des textes-déclencheurs

En particulier, les petits textes-déclencheurs préparés par une équipe de l'école et issus eux-mêmes de la vie quotidienne ont certainement contribué à **centrer chacun sur son vécu personnel.** En effet, ces courts textes visent à ce que les adultes en contact avec les enfants se posent trois types de questions :

— Qu'est-ce que le respect de l'autre, ou encore l'autonomie ?

— Comment faire pour aider les enfants (ou mon enfant) à respecter les autres ou à devenir autonome ?

— Est-ce que moi-même je suis autonome et je respecte les autres ?

A titre d'illustration, voici quelques exemples de ces textes destinés :

Aux enseignants :

« Mme Polak indique chaque soir certains problèmes de mathématiques que les enfants peuvent faire à la maison. Elle insiste sur le fait qu'ils sont libres de faire ou de ne pas faire ce travail. Cependant, très souvent, elle accorde à ceux qui ont effectué ce travail des périodes libres en classe pendant que les autres doivent compléter le travail. »

« Au retour d'une visite à la bibliothèque, Mme Polak constate avec mauvaise humeur que Lise n'a pas choisi de livre. Celle-ci répond qu'elle a lu tous les livres qui l'intéressent dans les rayons réservés à son groupe d'âge. Elle aime mieux lire les livres que ses parents lui achètent. »

Aux parents :

Louis :

« À cause de toi, grand nono, on a manqué un but, espèce de sans dessein !!! La prochaine fois, arrête de faire la grande vache, et grouille tes grandes cannes !... »

Mère de Louis :

« Louis Tremblay, mal élevé, sauvage ! Veux-tu bien arrêter de traiter les autres de tout ce que tu viens de dire !... »

L'heure du réveil chez Monsieur Simon :

« Les gars, il est sept heures ! » « Ses gars baillent leurs « ouais, ouais... », 7:15 h, deuxième appel. Les gars s'étirent. Le père est dans tous ses états. Il commence à placer les objets stratégiquement pour que ses « sans caractère » aient le temps de déjeuner. À et demi, les gars se lèvent courent d'un bord et de l'autre et partent sans déjeuner... »

L'heure du réveil chez Monsieur Blanc

« C'est pas mal moins compliqué. Les enfants savent qu'ils prennent l'autobus à 7:30 heures ; ils ont leur cadran et chacun s'arrange pour être à l'heure et déjeuner avant de partir »

Louis :

« Maman, un arbre à feuilles persistantes, c'est quoi ? »

Mère de Louis :

« J'en sais rien. Veux-tu me dire pourquoi le professeur te fait faire des choses comme ça ? Ça n'a pas de sens, c'est des affaires du secondaire. Elle serait bien mieux de vous apprendre le français comme il faut »

À la direction :

Certains textes mettent en scène la direction de l'école.

« À l'école St-Polak, M. Lampion dirige son personnel avec une efficacité et un dévouement remarquables. Il est toujours disponible pour répondre aux difficultés des professeurs. Il a toujours la solution juste. Y'en a pas deux comme notre directeur, témoignent ses professeurs reconnaissants »

Dans chaque atelier, quelqu'un lisait le texte-déclencheur, la discussion qui démarrait portait sur la situation décrite, puis rapidement les gens apportaient des exemples très de leur expérience personnelle, auxquels les autres réagissaient.

Les gens réagissent ainsi sur les *COMPORTEMENTS* traduisant une valeur, et pas sur des *PRINCIPES*.

4. Quelques exemples d'une réflexion concrète sur les valeurs

Mais qu'est-ce que cela produit ? La façon dont les gens perçoivent une valeur au cours de ces échanges est-elle réellement plus précise que ce qui est écrit dans le projet éducatif ? Devient-elle **plus concrète** pour eux ? Dans quelle mesure une telle réflexion pourra-t-elle se répercuter dans les situations d'apprentissage en classe, dans la vie de l'école, ou encore dans les relations familiales ?

• « Le respect de l'autre » dans un atelier d'enseignants

On rapportera quelques exemples d'interventions notées lors des discussions en atelier sur les valeurs de base de l'école. Ces exemples illustreront le caractère quotidien des thèmes débattus, la richesse des prises de conscience et la vérité des attitudes.

On verra qu'il s'agit **d'une réflexion très proche de l'action** ; on verra à quel point cela peut renouveler en profondeur une école.

Le respect entre enseignants :

En discutant à partir d'un texte-déclencheur, les enseignants d'un atelier se rendent compte qu'ils n'ont pas les mêmes perceptions du travail de classe : certains sont « beaucoup trop exigeants », d'autres « pas assez exigeants »

« Se respecter entre nous, c'est ÊTRE CAPABLES DE METTRE ÇA SUR LE TAPIS »

Les enseignants découvrent ensemble qu'une exigence essentielle du respect mutuel est **d'exprimer** ce qui ne va pas.

« On pourrait avoir comme devise : parlons-nous en »

La prise de conscience débouche immédiatement sur **la volonté d'adopter un comportement nouveau.**

En prenant comme exemple la nouvelle méthode de mathématiques qui fait par ailleurs l'objet d'un plan d'action, comme on le verra, les enseignants évoquent leurs divergences à ce sujet et découvrent, là encore, que pour se respecter les uns les autres sur le plan pédagogique, ils ont à établir une communication :

« On condamne au départ, ça commence toujours comme ça. On pense que la façon des autres n'est pas bonne (elles ne font que de la mémorisation et pas de manipulation...) On veut d'abord essayer de changer l'autre, puis ça nous amène à DISCUTER, puis ça nous amène à FAIRE LA PART DES CHOSES. Peut-être qu'on pourrait aussi commencer la mémorisation plus tôt ? »

Et l'un des enseignants résume la discussion qui a été, pour chacun, l'occasion de **prises de conscience très profondes** sur les rapports entre enseignants dans l'école :

« Le silence n'est pas le respect de l'autre. C'est quasiment un mépris : comme si on disait : ça ne vaut pas la peine de discuter avec. LE SILENCE C'EST NIER LA CONFIANCE en la personne qui est là »

Dans un autre atelier, on prend également conscience de certains aspects concrets du « respect de l'autre », très importants dans une école. Par exemple :

— « La façon de dire une vérité »,

— La nécessité « d'échanger des arguments » si on veut respecter l'autre dans une discussion pédagogique, « car c'est à la fois affectif et intellectuel », et donc **la nécessité d'être compétents pour avoir des arguments.**

— Le problème de « l'image qu'a toute une école d'une personne. Un professeur est **étiqueté**, un élève a une réputation épouvantable à partir de la maternelle »

Un enseignant résume ainsi la discussion de la matinée :

« Respecter un autre enseignant, c'est essayer de se mettre dans sa peau, et se rendre prêt à se laisser influencer par lui.

À partir du moment où on pense que l'autre n'a pas tort partout, il y a probablement moyen de s'expliquer »

Le respect des enfants par les enseignants

Les enseignants d'un atelier se mettent à parler des enfants « lents » et prennent conscience du fait que plus on dit à un enfant qu'il est lent, plus il va être lent : « cela revient à « caler » l'enfant »

« Le petit gars qui est lent, il doit donc être tanné de se faire dire : vite là, vite, vite »

« RESPECTER CET ENFANT, C'EST CHERCHER LA CAUSE. Pourquoi est-il lent? Quand on connaît la situation, des fois cela aide beaucoup à comprendre. On dit : si j'avais su, j'aurais fait attention.

« Qu'est-ce qu'on fait pour l'aider à sortir de ça? Il peut être rapide pour une autre sorte de tâche »

Et ils concluent : « Pour respecter l'enfant, il y a une communication à établir », afin de **comprendre** ce qui se passe. Respecter l'autre c'est « prêter attention »

Les enseignants abordent ensuite la question des enfants rejetés par les autres dans la classe. C'est bien difficile, dans ce cas, de favoriser le « respect de l'autre », car « c'est toujours des situations rapides et imprévisibles : tu réagis, tu fais ce que tu peux »

Quelqu'un avance l'idée qu'on pourrait parfois **prévenir** les choses :

> *« Quand on dit : choisissez-vous une équipe, on pourrait FAIRE RÉFLÉCHIR LA CLASSE AVANT que les choix commencent : dire : ça serait malheureux que tout le monde ne soit pas intégré. L'enfant rejeté pourrait peut-être alors aller lui-même vers les autres, au lieu d'attendre passivement qu'on vienne vers lui. »*

On voit que de telles séances de réflexion sur l'orientation de base de l'école sont loin d'être abstraites : les enseignants osent « se mouiller » et mettre sur la table de vraies questions, de vraies difficultés, de vrais problèmes de l'école ou de leur classe, concernant le respect d'autrui. Cela est probablement favorisé par le fait que chaque atelier ne regroupait que de trois à cinq enseignants.

- **L'autonomie dans un atelier d'enseignants et dans un atelier de parents**

La valeur « autonomie » a suscité tout autant de prises de conscience, aussi bien chez les enseignants que chez les parents.

LES ENSEIGNANTS ET L'AUTONOMIE DES ENFANTS

Quelques dimensions de l'autonomie des enfants à l'école

Une enseignante raconte une situation vécue dans sa classe il y a quelques semaines. Au début de la période de bricolage, ayant préparé d'avance sur sa table des cartons, des pastels, des ciseaux, de la colle, etc., elle a dit aux enfants qu'ils pouvaient venir choisir leur matériel, au lieu de le distribuer elle-même.

> *« Ils se sont garrochés, c'était la bousculade. J'ai pensé qu'ils avaient peur qu'il n'y ait pas assez de couleurs pour que les derniers aient du choix eux aussi. Je les ai fait rasseoir et je les ai nommés un par un pour qu'ils viennent en chercher afin qu'ils puissent constater qu'il en restait et qu'il y en avait amplement pour tous. »*

Le développement de l'autonomie des enfants a passé par cet exercice et cette prise de conscience : « la prochaine fois ils sauront au moins que cela ne sert à rien de se bousculer ». Ils auront davantage la possibilité de se discipliner eux-mêmes, en ayant pu constater qu'il y en a assez pour tout le monde.

Certains problèmes de fond liés à la décision de développer l'autonomie chez les enfants sont aussi discutés :

— *« Pour être capables de faire des choix, n'est-il pas nécessaire que l'enfant ait vécu un certain nombre d'expériences, qu'il connaisse un certain nombre de possibilités ? Va-t-on donner aux enfants des périodes de temps complètement libres ou leur donner trois ou quatre choix d'activités afin QU'ILS S'HABITUENT À CHOISIR ? »*

— *« Quand l'ordre dépend exclusivement du professeur, « les souris dansent quand il n'est pas là » ? Comment amener l'enfant à « prendre conscience du fait que L'ORDRE C'EST SA RESPONSABILITÉ À LUI »*

— *« Un enfant peut-il avoir de l'autonomie s'il n'a pas confiance en lui ? Si son professeur n'a pas confiance en lui ?*
« Un enseignant peut montrer 2 + 2 = 4 à un enfant en lui donnant une vision positive de lui-même, ou en lui donnant une vision négative de lui-même »

— *« Comment situer le développement de l'autonomie par rapport à l'efficacité des apprentissages académiques ? Ne sommes-nous pas trop pris par les objectifs de contenu qu'on avait négociés, par nos objectifs à passer, année par année, et même quart par quart... Si on veut développer l'autonomie chez les enfants, ne faudrait-il pas maintenant négocier des laps de temps plus larges pour l'atteinte d'un ensemble d'objectifs. On aurait alors plus de latitude, on bouscule continuellement les enfants »*

Les exigences pour les enseignants :

Dans l'un des ateliers, les enseignants prennent conscience du fait que « l'autonomie c'est contraignant pour l'autorité »

« Car ça fait des enfants personnels qui ne pensent pas toujours comme nous, qui sont critiques... ça demande qu'on soit capable de relativiser nos idées, nos choses, nos opinions »

Et l'on débat de « **la nécessité d'un cadre qu'on élargit graduellement**, sinon c'est l'anarchie »

« Si on veut que l'enfant apprenne, il faut qu'il ait des limites »

Puis l'on en vient à admettre que dans ce type d'éducation tablant sur l'autonomie « on sent de l'insécurité », et qu'il va falloir affronter des échecs

« Pourquoi ne veut-on pas payer le prix de ce type d'éducation, alors qu'on est prêt à payer le prix de l'autre ? »

LES PARENTS ET L'AUTONOMIE DES ENFANTS

La réflexion sur les valeurs de base de leur école a mobilisé une cinquantaine de parents, et pas uniquement des mères. Selon la lettre d'invitation écrite par un membre du comité d'école, les parents étaient conviés à

« Réfléchir sur les valeurs énumérées dans notre projet éducatif, parce que tu considères que les valeurs véhiculées à l'école, doivent refléter le milieu, parce que tu voudrais que tes enfants s'épanouissent à l'école »

Or, on constate que dans les ateliers, les parents se sont principalement centrés sur la façon dont ces valeurs sont vécues **dans la famille**

« Ça m'a fait réfléchir bien gros ; c'est pour ça que je suis revenue ce soir. C'est gênant à dire, mais plusieurs fois depuis un mois, je me suis arrêtée en me disant : LÀ, JE NE RESPECTE PAS MON ENFANT »

Quelques dimensions de l'autonomie des enfants à la maison

Tout comme les enseignants, les parents sont renvoyés à leur vécu quotidien, à leurs propres comportements face à leurs enfants. Ils explicitent ensemble **en quoi** la formation à l'autonomie est importante pour le développement des enfants, par exemple

« Cela lui apprend à « VIVRE PAR LUI MÊME », à se débrouiller seul »

« Si on prépare tout, on habitue l'enfant à se faire servir »

« Cela développe LA CONFIANCE EN SOI : quand on fait les choses à la place de nos enfants, ça les bloque, ils ont moins confiance en eux »

« Cela l'amène à ASSUMER LES CONSÉQUENCES de ses choix, les risques qu'il y a au bout d'une décision »

Ils cherchent ensemble **comment** ils peuvent favoriser l'autonomie chez leurs enfants, par exemple

« Laisser l'enfant vivre des expériences : lui faire RÉALISER À PARTIR DE SON EXPÉRIENCE, qu'avec son argent de poche, il peut avoir un objet qu'il désire s'il économise trois semaines ; il est bon qu'au début il fasse l'expérience d'acheter des bébelles inutiles »

« Mettre les enfants en position de faire des choix dans différents domaines (vêtements, nourriture, moment des devoirs) »

« Apprendre à mon garçon à planifier son temps »

« Aider les enfants à ÊTRE CONSCIENTS DE TOUS LES ASPECTS d'une décision : se renseigner, ça aide à acquérir de l'autonomie »

« *Donner aux enfants le droit à l'erreur dans l'apprentissage de leur liberté* »

Les exigences pour les parents

À mesure qu'ils réfléchissent, les parents prennent conscience du fait que vouloir amener un enfant à être autonome, c'est exigeant pour le parent lui-même : « on fatigue bien des fois de voir tous les dégâts », « on aimerait bien mettre son nez »

Ils prennent conscience des difficultés que cela entraîne pour eux, comme pour les enseignants :

« *Cela suppose un esprit ouvert* »,

« *Cela suppose que l'on soit structuré* »,

« *Cela suppose qu'on soit tolérant envers les comportements différents* »

Les parents se rendent compte alors de la difficulté de ce qu'ils demandent à l'école et aux enseignants ; puis ils découvrent que CELA CHANGE ET LE RÔLE DE PARENTS ET LE RÔLE D'ENSEIGNANT EN PROFONDEUR :

« *On n'a plus l'ancien prestige du professeur ou des parents. En perdant ce prestige, les enfants en prennent* »

Ces quelques exemples suffisent à laisser voir une similitude dans les prises de conscience des parents et des enseignants. Il se dessine **une convergence sur des orientations fondamentales** concernant le type de formation à donner **aux mêmes enfants** qui vivent à la fois dans la famille et à l'école. On voit concrètement comment ce genre de réflexion très appliquée sur les valeurs de base d'une école peut être une occasion de rapprochement des parents et des enseignants, de plus grande compréhension mutuelle autour des enfants. Mais il y a plus.

LES PARENTS ET L'AUTONOMIE DANS LE COUPLE

L'un des textes déclencheurs[12] a ouvert le débat sur les rapports mari-femme dans la famille. Certains exemples personnels sont apportés, le débat est passionné et par moment, c'est le silence. Les parents présents, hommes aussi bien que femmes, prennent conscience d'une chose : leur autonomie respective n'est pas nécessairement chose acquise.

« *Il y a l'autonomie physique... et aussi l'autonomie affective* »

« *Laisser de l'autonomie à l'autre, ce n'est pas perdre la sienne* »

DES CHANGEMENTS CULTURELS PEUVENT DÉCOULER DE L'ACTION DE L'ÉCOLE

On voit ici encore que le projet éducatif de l'école peut être l'occasion d'une modification assez profonde des mentalités qui peut même aller jusqu'à un retournement des façons personnelles de voir et de se comporter.

(12) *Soirée du 6 avril sur la valeur « autonomie »*
« *Monsieur Jolin n'aime pas aller magasiner. Il laisse l'auto à sa femme, mieux que cela, il se contente d'un sandwich pour le dîner, afin que Madame puisse profiter pleinement de la journée.*
Monsieur Jolicoeur n'aime pas non plus aller magasiner. Il ne peut cependant accepter de passer toute une journée sans auto et il n'aime pas dîner seul. Il suggère donc à sa femme d'attendre au vendredi soir »

Et il apparaît, plus clairement encore dans le cas des parents que dans celui des enseignants, que le projet éducatif de l'école peut être l'amorce **d'une modification de la culture vécue d'un milieu.**

En effet, en devenant explicites, certaines façons de voir et de faire qui « allaient de soi » sont vues sous un autre jour, mises en question, discutées et « reconstruites » en quelque sorte, par une sorte de « mastication collective ».

Et parce qu'elles ont eu comme point de départ la réflexion sur des exemples vécus, parce qu'elles sont issues d'une discussion commune dans un milieu scolaire bien particulier qui est celui-là même des gens impliqués et qu'elles ne sont pas « parachutées » d'ailleurs, ces nouvelles façons de voir sont **concrétisables immédiatement**.

On voit quel potentiel de dynamisme culturel le projet éducatif de l'école peut porter. Il s'agit en fait d'une vaste entreprise de formation des adultes (enseignants, parents, directions, commissaires, professionnels), qui prend naissance dans l'école, mais qui la déborde.

À l'occasion de décisions sur la façon dont une collectivité particulière va intervenir sur le développement de ses enfants, chacun prend conscience de ses croyances réelles et de la plus ou moins grande cohérence de ses comportements.

Le projet éducatif de l'école, c'est un pas vers la cohésion du « croire » et du « faire » pour tous ceux qui sont directement en contact avec les enfants.

II. Seconde opération : participation des enfants, des enseignants, des parents et de la direction à une recherche-action portant sur l'orientation de base de l'école

C'est par touches superposées, par approximations successives mais convergentes que l'école « Z » cherche à rendre de plus en plus concrète sa double priorité :

« L'ACQUISITION DES CONNAISSANCES DANS UN CLIMAT OU L'ENFANT SE SENT BIEN »

Après le premier « débroussaillage » lors de la réflexion sur les valeurs, la question est reprise l'année suivante dans un projet de recherche-action :

> « *Par l'implication active et concertée de tous les partenaires (enfants, parents, enseignants, professionnels et autres personnes-ressources) engagés dans le processus éducatif, nous croyons possible que l'école se préoccupe du bien-être de l'enfant et développe des valeurs comme l'autonomie et le respect de l'autre, TOUT EN CONSERVANT L'ACQUISITION DES CONNAISSANCES COMME PREMIÈRE EXIGENCE* »
>
> (Mémoire de présentation du projet de recherche au MEQ, février 1978)

Cette recherche va permettre à toute l'école de creuser plus profondément encore des façons de rendre concrètes ses valeurs de base.

1. Une première réflexion collective a permis à l'école de cerner les difficultés de sa double priorité

Lors de sa première réflexion collective sur les valeurs, l'école avait voulu, en ateliers, vérifier la chose suivante :

« Est-ce important que l'enfant se sente heureux, accepté et aimé pour apprendre » ?

Pour cela, les parents d'une part et les enseignants d'autre part avaient recherché des situations où **eux-mêmes** sont heureux, des situations où ils pensent que **les enfants** sont heureux.

Ils avaient dégagé de ces situations les éléments communs pour en arriver à cette conclusion :

- *Quel que soit l'âge, on a besoin d'être heureux* -

- *Quand un enfant est jeune, son bonheur ne se produit pas dans les mêmes circonstances que chez l'adulte, MAIS LES ÉLÉMENTS SONT LES MÊMES* -

En particulier, pour l'adulte comme pour l'enfant, il faut, pour être heureux, se sentir aimé, se sentir utile et apprécié et se trouver dans un climat de détente.

Puis la réflexion en ateliers avait porté sur la question suivante : « **comment** dans notre école, les enfants peuvent-ils à la fois apprendre **et** se sentir heureux, acceptés et aimés ? »

En discutant, enseignants et parents avaient pu se rendre compte **ensemble** du fait que c'est une question difficile, par exemple :

— Les enfants sont heureux lorsqu'ils ont à la fois « de la liberté et un certain ordre, un certain encadrement » ; ils sont « malheureux dans le flou » ;

— ils aiment à la fois « les choses nouvelles » et « sentir qu'ils maîtrisent quelque chose » ;

— Ils aiment à la fois « être toute la classe ensemble » et « se débrouiller seuls et faire leurs propres découvertes ».

On avait touché du doigt qu'il est difficile de « concilier le travail à faire et le plaisir que l'enfant peut en retirer ».

D'où une série de questions :

Est-ce possible de donner autant d'importance au bonheur de l'enfant qu'à l'acquisition de connaissances ? En quoi consiste ce bonheur de l'enfant à l'école ? Comment définir concrètement les situations où l'enfant est heureux ou malheureux ? Y a-t-il moyen de trouver des situations où l'enfant est heureux ou malheureux ? Y a-t-il moyen de trouver des situations où l'enfant est heureux tout en apprenant ? Qu'allons-nous faire pour que cela existe dans l'école ?

2. Une recherche-action aide l'école à élaborer des plans d'action tenant compte de sa double priorité

C'est ainsi que l'école décida de faire appel à une équipe de l'Université pour l'aider à aborder ces questions de façon plus systématique, puis à élaborer et à réaliser des plans d'action qui traduisent vraiment son orientation de base.

On voulait en effet **analyser** et **comparer** la façon dont les enfants de l'école eux-mêmes, leurs enseignants et leurs parents perçoivent d'une part ce qui rend les enfants heureux à l'école, d'autre part ce qui les motive à apprendre des choses pré-déterminées. Puis on voulait **en tirer des conclusions pratiques** pour la vie dans l'école et la vie en classe : qu'allons-nous faire ?

Le projet de recherche de l'école, appuyé par la commission scolaire auprès du MEQ[13], consiste donc « à élaborer, puis à appliquer dans l'école des plans d'action favorisant le bien-être de l'enfant et sa motivation à apprendre ».

(13) Cette recherche est subventionnée partiellement par le Service de recherche et expérimentation de la direction générale du développement pédagogique du MEQ, dans le cadre de son programme d'aide à la recherche. L'autre partie de la subvention a été accordée à l'école par la commission scolaire.

Une équipe de l'école [14] participe au déroulement de la recherche. Sa fonction est de participer à l'opérationnalisation (choix des thèmes, des types de répondants, construction des questionnnaires), puis d'étudier et d'approuver les propositions élaborées par les responsables : ainsi, **la recherche n'est pas un corps étranger à l'école**

> *Cette recherche est en réalité une action, car elle contribue à centrer tout le monde sur l'idée directrice du projet éducatif de l'école et à l'approfondir, à partir des enfants eux-mêmes.*

C'est ce que souligne un enseignant :

> *« De plus en plus ici, on cherche À PARTIR DES BESOINS DES ENFANTS et non pas de nous autres, de ce qu'on fait, de ce qu'on a »*

3. Le déroulement de la recherche : quatre phases, quatre occasions supplémentaires de réfléchir ensemble sur ce qu'on fait et d'amorcer de nouveaux comportements

- ***Dans un premier temps, quatre enseignants et une vingtaine d'enfants ont décrit les situations qu'ils vivaient à l'école :***

> *« Décrivez-nous une journée à l'école » « en classe, dans les corridors, dans la cour de récréation »*

La recherche est donc basée sur la réalité de cette école-là, la réalité des enfants et celle des enseignants. Ce sont eux qui définissent les éléments du concept de « bien-être de l'enfant à l'école » à partir de ce qu'ils vivent, et non pas les responsables de la recherche seuls.

- ***Dans un second temps, trois questionnaires sous forme d'énoncés ont été bâtis, un pour les enfants, un pour les enseignants et un pour les parents.*** Les thèmes abordés dans les questionnaires ont été sélectionnés par tous les enseignants et par une vingtaine de parents, parmi les situations décrites auparavant.

Par exemple :

— Pour la situation : « Comment nous nous rencontrons à l'école », 7 thèmes ont été choisis :
  — Arrivée à l'école
  — Entrée dans le local-classe
  — Pendant les activités scolaires
  — Dîner à l'école
  — Récréation
  — Rencontres sociales

— Pour la situation : « Que faisons-nous pour que les enfants apprennent », 4 thèmes ont été choisis :
  — Classement des enfants
  — Horaire
  — Acquisition de connaissances
  — Activités hors du local-classe

— Puis pour chaque thème, 20 enfants, 4 parents et 4 enseignants ont décrit « comment cela se passe à l'école selon eux ». C'est à partir de ces **descriptions** que les responsables ont bâti des **énoncés**

- ***Dans un troisième temps, les gens de l'école ont rempli les questionnaires :***

58 parents, 112 enfants et 27 membres du personnel de l'école (incluant la direction et 1 représentant du personnel de soutien) ont répondu au questionnaire.

Pour chaque énoncé, les enfants ont donné leur degré de satisfaction qui sera quantifié par la suite ; les enseignants et les parents ont donné leur réaction face à chacune des

(14) L'équipe est composée de 4 enseignants, de 4 parents, de la direction, d'un représentant du personnel de soutien. Le directeur des services de l'enseignement et les deux responsables de la recherche en font également partie : l'un vient de l'Université, l'autre est la personne-ressource de la commission (la « béquille ») qui a aidé l'école tout au long de l'élaboration et de la mise en œuvre de son projet éducatif.

situations : rend-elle l'enfant heureux, malheureux ou le laisse-t-elle indifférent ? Suscite-t-elle ou non chez lui le goût d'apprendre ?

- ***Dans un quatrième temps, on a élaboré les plans d'action***

Les enfants (sauf ceux de maternelle), les parents, la direction et les enseignants ont décidé ensemble ce qu'il est important de faire pour à la fois améliorer la motivation des enfants au travail et « les rendre heureux et confiants », afin de rendre réelle l'intention décrite de façon un peu plus générale dans le document projet éducatif :

> *« Répondre à son besoin de sécurité constitue la base à partir de laquelle il est possible d'entreprendre notre action éducative. L'enfant ressent le besoin d'apprendre, il est heureux de faire des découvertes et ce climat de sécurité est nécessaire à son apprentissage » (Projet éducatif, p. 11)*

- ***Enfin, dans un an, l'école évaluera avec les responsables de la recherche les résultats des actions mises en œuvre,*** selon des modalités proposées par les responsables de la recherche.

On voit que cette recherche a été conçue de façon telle qu'à chacune des phases, des parents, des enfants et tous les enseignants ont eu l'occasion de faire progresser leur réflexion, d'échanger entre eux ou avec les autres groupes sur leurs façons d'agir, et d'en venir à accorder la même signification aux thèmes abordés.

4. La recherche constitue vraiment une action dans l'école

Il est intéressant, puisqu'il s'agit d'une « recherche-action » liée au projet éducatif de l'école, de voir de quelle façon elle « agit », et comment elle contribue à concrétiser et à traduire dans la réalité la philosophie de base de l'école « Z ».

- ***Le fait de répondre au questionnaire est déjà en soi une ACTION***

De fait, certains énoncés constituent à la fois **une vérification** du degré auquel les divers groupes partagent certaines préoccupations de base, et **un rappel** de leur importance dans l'école. C'est le cas, par exemple, pour le thème « le mode de relations à l'école » :

> À l'arrivée à l'école, des adultes (directeurs, professeurs, parents) se saluent, se sourient, se taquinent, se parlent.
>
> À l'arrivée dans le local-classe, l'enseignant invite les enfants à se dépêcher de s'installer à leur place.
>
> Au cours de l'entrée dans le local-classe, les enfants se saluent, se bousculent, se racontent des événements, rangent leurs effets, se lancent des objets.
>
> À la fin de la journée, l'enseignant veille à ce que chacun ait ses effets personnels et demande aux enfants de ranger les choses à leur place.
>
> À la fin de la journée, l'enseignant s'attarde avec certains enfants dans la classe pour parler.
>
> Les professeurs s'informent auprès des parents qui font partie du comité d'école, de leur travail dans l'école.

Certains autres énoncés constituent en fait **une façon de faire connaître et de faire circuler certains modes de fonctionnement nouveaux** conformes aux orientations de base de l'école et que certains enseignants utilisent déjà. C'est le cas, par exemple, en ce qui concerne :

Le rôle des devoirs à la maison :

> Des professeurs laissent la liberté aux enfants de faire ou de ne pas faire de travaux à la maison.
>
> Le temps accordé aux travaux à effectuer à la maison varie entre 15 et 30 minutes.
>
> Des enseignants donnent des travaux supplémentaires pour des comportements inappropriés.
>
> Des enseignants contrôlent les travaux faits à la maison.

Les travaux à la maison servent de révision à ce qui a été fait en classe

Les travaux à la maison préparent une activité du lendemain

L'utilisation de la bibliothèque :

Les enfants se rendent à la bibliothèque individuellement

Les enfants se rendent à la bibliothèque par petits groupes

Dans des moments libres, des enfants ont la possibilité de se rendre à la bibliothèque

Pour des visites à la bibliothèque, des enseignants décident le jour et le moment

La participation des enfants :

Des groupes d'enfants peuvent se prononcer sur certains aspects de la classe dans le cadre d'échanges ou par des votes

- ***Puis le personnel de l'école examine ensemble les premiers résultats des questionnaires : c'est une source de découvertes et une amorce de consensus sur les priorités à retenir ; c'est une ACTION au niveau des attitudes***

A partir d'une première analyse des réponses des trois groupes (parents, enfants, enseignants), le personnel de l'école regroupé en ateliers élabore une première série de « suggestions en vrac » sur ce qui pourrait être fait l'an prochain pour les divers thèmes

> *« Les enseignants ont écrit leurs premières synthèses et certaines conclusions pratiques, mais CELA LES A SURTOUT AMENÉS À SE POSER BEAUCOUP DE QUESTIONS »*
>
> (Le principal)

En effet, en attendant que les responsables de la recherche quantifient de façon plus précise les résultats, cela donne aux enseignants et à la direction l'occasion de se situer, entre eux et par rapport aux enfants et aux parents.

> La recherche permet ainsi à l'école de vérifier le degré de convergence des groupes sur certains thèmes, non d'une façon mécanique, mais à travers des discussions. Cette phase est importante pour la prise en main.

On a remarqué qu'à cette occasion s'était constitué chez le personnel de l'école un consensus réel sur le type d'actions à entreprendre collant avec les attentes des enfants et des parents : en cela elle est une action.

Voici trois exemples des toutes premières recommandations d'action faites par le personnel, issues de la compilation des questionnaires et de la discussion et axées sur les valeurs de base de l'école.

*— **Premier exemple : la question du « dîner à l'école »***

Les énoncés

Déjà, ils décrivent assez bien la situation et reflètent les préoccupations des uns et des autres.

À l'heure du dîner, les enfants arrivent par groupes, se précipitent vers les tables ou le comptoir.

À l'heure du dîner, les enfants s'amusent à lancer des déchets dans les poubelles ou des boulettes de papier à des camarades, essaient de distraire un camarade qui se dirige à sa place.

À l'heure du dîner, la cuisinière fait le service sans échanger avec les enfants.

Le dîner à l'école se déroule dans une atmosphère bruyante.

Les enfants s'amusent à faire fâcher les surveillantes du dîner.

L'analyse par les enseignants.

Elle révèle **une divergence** entre enfants et enseignants d'une part, qui se déclarent satisfaits de la situation, et les parents d'autre part qui perçoivent très négativement l'atmos-

phère turbulente et estiment qu'elle ne favorise ni le bien-être ni la motivation des enfants.

Les premières conclusions pratiques.

Les enseignants se révèlent sensibilisés aux inquiétudes des parents et conviennent :

de « s'occuper de l'aspect bruyant-turbulent caractéristique du dîner à l'école » ;

de « conserver une période d'activités libres après le dîner ».

*— **Second exemple** : « L'ordre dans la classe »*

L'analyse par les enseignants.

Elle révèle **une convergence** des trois groupes sur les points suivants :

« Les enfants n'aiment pas le désordre excessif en classe et acceptent volontiers une discipline plus stricte dans certaines occasions et pour certaines causes »

« Ils apprécient une atmosphère cordiale à l'arrivée et à la sortie de l'école, jouer, taquiner, mais PAS LA BOUSCULADE »

Les premières conclusions pratiques.

« Un minimum d'ordre en classe est nécessaire »

« Des enseignants vont penser faire plaisir aux enfants en leur permettant de faire n'importe quoi ; ces résultats leur démontrent que les enfants veulent de la liberté, mais DANS UN CADRE GÉNÉRAL »

« Et même, à certains moments, les élèves aiment avoir des directives précises ».

*— **Troisième exemple** : « L'enseignement des matières »*

L'analyse par les enseignants.

Sur ce point, les enseignants découvrent une situation qu'ils ne soupçonnaient pas, et que les enfants eux-mêmes ainsi que les parents leur permettent de constater :

« LES ENFANTS manifestent que leur intérêt pour le français et l'anglais décroît de façon marquée de la 1re à la 6e année. Ils se disent par contre heureux et motivés quant ils écrivent au tableau, font des activités libres avec des ateliers au choix »

« LES PARENTS notent eux aussi une diminution assez marquée du bien-être des enfants et de leur motivation face à ces deux matières, de la 2e à la 4e année, mais ils notent que les enfants aiment choisir leurs activités »

« LES ENSEIGNANTS soulignent que le bien-être, mais surtout la motivation des enfants augmentent lorsque le vécu des enfants est utilisé, et aussi que les enfants aiment le retour sur les activités et l'évaluation quotidienne »

Les premières conclusions pratiques.

« Il faudrait REPENSER NOTRE ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET DE L'ANGLAIS en fonction du bien-être et de la motivation des enfants, surtout après la 2e année, en conservant l'activité libre ou les choix d'ateliers. Il faut aussi REPENSER L'ÉVALUATION dans le sens d'un retour fréquent sur les activités »

- ***Enfin, les priorités d'action sont établies pour chacun des niveaux par les enseignants, les enfants et des parents de ce niveau, après analyse en commun des résultats : la recherche débouche sur des ACTIONS PRÉCISES dans CHAQUE CLASSE***

Chacun des trois groupes a tout d'abord choisi, parmi les points importants à améliorer issus de la compilation des réponses aux questionnaires, ce qui était prioritaire à ses yeux.

Puis pour chaque niveau, 8 élèves délégués par leur classe et une dizaine de parents sont venus travailler avec les professeurs à élaborer ensemble leurs plans d'action pour l'année, pendant toute une matinée, lors des journées de planification d'octobre.

On a d'abord mis au tableau sur trois colonnes les priorités apportées respectivement par le groupe des élèves, celui des parents, celui des enseignants. Puis ce fut **la négociation de priorités communes** pour l'année. Les enseignants animent et mènent le jeu. L'opération est vraiment **entre les mains de gens du niveau**, et cela apporte beaucoup de satisfaction à tout le monde.

Le directeur de l'école reconnaît que :

« C'est la journée où les profs prennent en main leur propre planification »

Un enseignant déclare :

« On se prend en main, on enlève nos « béquilles »

L'un des responsables de la recherche avoue :
« Je me sens de plus en plus inutile »

À quoi le directeur répond :

« Ton rôle change »

Pendant 4 heures, élèves, parents et enseignants de chaque degré discutent et défendent leur point de vue, le but étant d'en arriver à un nombre limité de priorités pour leur classe. Cela ne va pas tout seul et les adultes ont parfois un effort à faire pour laisser parler les enfants : **certains enfants apprennent à revenir à la charge pour faire passer les attentes de ceux qui les ont mandatés**. Tous se montrent intéressés : c'est maintenant que l'idée directrice du projet éducatif de l'école, qui a été discutée et approfondie progressivement depuis un an et demi, (l'acquisition maximale de connaissances dans un milieu où l'enfant se sent bien) va se traduire en une multitude de petits plans d'action particuliers à chacune des classes, en tenant compte des attentes révélées par la recherche.

Voici quelques exemples des priorités débattues pour certains des niveaux et du climat des discussions.

— ***Le travail d'équipe en classe*** suscite beaucoup de discussions en 5e année. Certains des enfants présents ne sont pas d'accord avec cette demande des élèves de leur classe, et ils font face à la difficulté de représenter et de défendre une opinion qu'ils ne partagent pas car eux-mêmes préfèrent travailler seuls, satisfaits d'avoir fini avant les autres. Un enseignant le leur rappelle : « êtes-vous sûrs que les autres sont d'accord avec ce que vous dites là ? Pensez-y. Un autre enseignant les encourage : défendez votre point : ne vous laissez pas impressionner par nous ni par les parents. Un parent explique à l'un des enfants en quoi cela peut être bon pour lui de travailler en équipe, et un autre parent, opposé au départ, en arrive vers la fin de la discussion à défendre le travail d'équipe comme étant un mode d'apprentissage « veut veut pas, il faut apprendre à travailler avec les autres ».
Un autre parent renchérit : « C'est sûr que parfois entre eux autres, ils peuvent s'expliquer mieux. »
On conclut qu'on déterminera ensemble une période de 30 minutes par jour pour le travail d'équipe.

— ***Les devoirs à la maison***. Les élèves de 4e année ont demandé d'avoir moins de devoirs le soir :

« On aimerait travailler plus fort le jour quand il fait beau, et ne pas avoir de devoirs. Quand il mouille, on pourrait travailler moins en classe et en faire plus le soir »

Les enseignants et les parents manifestent quelques réticences à cette idée, mais **les enfants n'abdiquent pas et proposent des alternatives** : avoir une période exprès pour faire les devoirs pendant la journée, commencer un devoir pendant la période de lecture quand on n'a pas nos livres, commencer les devoirs à 3 heures avant de partir, « ceux qui vont vite pourraient avoir le temps de les faire ».
On conclut qu'on « fera en sorte que les devoirs ne brîment ni les enfants, ni les parents, ni les professeurs » et les parents sont chargés de prendre en main la recherche de solutions acceptables pour tous.

— ***Ne pas oser poser des questions en classe quand on n'a pas compris*** est une difficulté soumise par les élèves de 4e année qui proposent une solution :

« Que le professeur mette UNE PÉRIODE DE TEMPS OBLIGATOIRE APRÈS CHAQUE FOIS QU'IL A EXPLIQUÉ QUELQUE CHOSE DE NOUVEAU, afin que ceux qui n'ont pas compris et n'osent pas poser des questions puissent le faire d'une façon normale »

Une discussion s'engage avec les enseignants qui se montrent étonnés que cela soit possible. « On s'imagine qu'on les voit bien, mais on ne va peut-être pas les chercher tous »

« Des enfants pourraient être chargés de me faire penser à cette période de question : on est pressé. »

Puis tous acceptent d'en faire une priorité. Dans un premier temps, on « fera un cercle » en classe en présence des parents, pour savoir si chacun est à l'aise pour poser des questions. Dans un second temps, en petites équipes animées par des parents, on recherchera des moyens pour être plus à l'aise, que le professeur et les enfants appliqueront ensuite.

— ***Plus de surveillance à la cafétéria*** : c'est une priorité inscrite par les parents, que les enfants secondent, en 4e année :

Un enfant :

« Ça serait plus le fun s'il y avait du silence et de la discipline ; ça mangerait mieux »

Un enseignant :

« Tu n'aimerais peut-être pas ça de ne plus avoir la possibilité de dire un mot à ton copain »

L'enfant :

« Dire un mot, MAIS PAS CRIER »

L'enseignant :

« D'accord, l'atmosphère qui règne là n'est pas reposante »

Afin de montrer la variété des priorités retenues, selon les niveaux, on énumérera simplement quelques exemples supplémentaires.

— ***Projet : Avoir accès à la salle paroissiale au moins une fois par semaine*** pour profiter des barres fixes, de la poutre et principalement de la trempoline (c'est, à l'origine, une demande des enfants).

— ***Projet : Sortir des murs de la classe*** (en 4e année)

Pour répondre à la demande des enfants « que l'enseignement du français et des maths soit moins monotone, et que cela pourrait être plus intéressant si l'on sortait chercher du matériel », on a prévu plusieurs activités dont la plupart sont prises en charge par les parents. Par exemple :

Visite à l'Hôtel de ville.
Visite d'une mine d'amiante dans la région.
Visite d'une maison en construction.
Visite du foyer de vieillards de la ville.
Visite du directeur général de la commission scolaire dans la classe.

— ***Projet : La participation des enfants aux décisions*** (en 5e année)

Examiner avec les élèves diverses façons de varier les activités en français ;

Établir ensemble une liste de choses à faire pendant les périodes libres ;

Déterminer ensemble une période de 30 minutes par jour pour le travail d'équipe ;

Permettre une période de recherche par semaine (en classe ou à la bibliothèque) ;

Varier le choix des livres à la bibliothèque : après avoir consulté les enfants sur leurs goûts, les enseignants vont aller en librairie chercher des titres de volumes correspondant à leurs demandes.

— ***Projet : Co-animation avec des parents en classe*** (en 4e année)

C'est une demande des enseignants qui veulent par là « dédiviniser le rôle du professeur » et « pouvoir consacrer plus de temps à des équipes en difficulté ».

— ***Projet : Motivation à écrire et introduction de la démarche de l'imprimerie*** (en 1e année)

Les enseignants et des parents intéressés vont être sensibilisés à cette démarche par un animateur spécialisé et participeront ensemble par la suite à son introduction dans la classe.

— ***Projet : Bâtir l'horaire avec le professeur*** (6e année)

Cette activité veut amener les enfants à prendre plus de responsabilités, et être l'occasion d'une réflexion sur **LEURS** responsabilités.

On a voulu donner des exemples suffisamment nombreux et variés pour bien laisser voir comment l'école « Z » boucle la boucle, **comment un projet éducatif commençant par une réflexion en profondeur sur quelques valeurs de base peut en arriver à une concrétisation de ces valeurs dans les classes.**

À la suite de cette matinée, l'école a publié la liste des 56 projets retenus pour les 24 classes de l'école, en indiquant pour chacun son coût (environ la moitié des projets ne coûte rien) et la source de financement laquelle peut-être l'école, ou de la libération d'enseignants, ou des immobilisations, ou encore la classe elle-même puisque, dans cette école, chaque classe gère son propre budget. Les noms des responsables de chaque projet (enseignants, parents ou enfants) sont publiés également : ainsi tout le monde peut prendre connaissance de la façon dont d'autres classes concrétisent l'idée directrice du projet éducatif.

- ***La recherche-action : un moyen d'évolution pédagogique s'enracinant de plus en plus à chaque nouvelle phase***

On a développé un peu plus longuement la description du déroulement de cette recherche-action pour bien laisser voir comment une telle recherche peut être un ferment et un moyen d'action **au coeur même de l'évolution de l'école.**

D'abord, cette recherche qui aborde la plupart des aspects de la vie quotidienne de l'école a pour effet de centrer tout le monde sur les mêmes situations au même moment.

Déjà, les échanges liés au choix des thèmes prioritaires et aux premières compilations faites ensemble amènent les enseignants à réfléchir sur leurs pratiques et à modifier individuellement certaines de leurs habitudes.

« On retombe des fois dans nos anciens sabots, mais on repart »

« Ça RÉALISE déjà des choses »

Et cela prolonge de façon intégrée les premières opérations de réflexion sur les valeurs, faites l'année précédente.

Puis les priorités ne sont pas décidées par un comité directeur à partir d'un « rapport de recherche ». Les gens de l'école eux-mêmes font ce travail ensemble, par niveau, avec les enfants, et **ont alors l'occasion de s'approprier les actions à entreprendre**. C'est ainsi que cette recherche-action contribue à mobiliser toutes les énergies : les gens ont eu assez de temps pour que ces actions à entreprendre soient leur propre chose.

Ce n'est donc pas pour répondre à des impératifs théoriques ou à une « mode » pédagogique que certaines classes de l'école « Z » prennent des décisions d'ouverture sur l'extérieur, de pédagogie plus active ou de fermeté plus grande. C'est pour répondre à des attentes d'améliorations bien précises, connues grâce à la recherche qui a été comme une seconde analyse de situation plus approfondie avec, cette fois, la participation des enfants.

Seconde intention d'action :

L'école crée les conditions d'une participation plus poussée des enseignants et des parents

Pour l'école « Z », la volonté de créer une habitude assez ancrée de participation et d'implication, tant chez les enseignants que chez les parents, fait partie de son travail de « fondations ».

En effet, cette école veut renouveler sa tradition pédagogique par une réflexion en profondeur sur les valeurs qui guident les activités dans l'école ; il faut donc que le plus de personnes possibles aient l'occasion de s'imprégner de ces valeurs et puissent participer aux décision collectives sur des façons de les concrétiser dans la vie quotidienne, tant en classe qu'à la maison.

> *« On a voulu faire une école participative où les professeurs et les parents ont un rôle important à jouer. LA DIRECTION NE POURRAIT RIEN FAIRE S'ILS N'ÉTAIENT PAS LÀ »*
>
> *(Le principal)*

C'est dans ce but que l'école a voulu accentuer le rôle de ses deux organismes consultatifs officiels, le comité d'école et le conseil d'école, afin de pouvoir toucher réellement, à travers ces comités, le maximum d'enseignants et de parents.

Déjà, avant l'élaboration du projet éducatif, — et cela a été consigné dans le document lui-même — on voulait que cette préoccupation se traduise par :

> *« Un déroulement en trois temps successifs information — participation — implication, qui soit la caractéristique dominante des relations humaines dans l'école, aussi bien pour le personnel que pour les parents »*
>
> *(Projet éducatif, p. 17)*

1. Le rôle accru du comité d'école

L'originalité et l'importance de ce qui a été fait à l'école « Z » du côté de la participation des parents sont telles qu'on lui fera une place importante dans la troisième partie de l'étude, au chapitre « L'expérience des parents ».

On mentionnera donc simplement ici que le comité d'école s'est structuré de façon à permettre à 60 parents environ d'être régulièrement actifs chaque semaine à l'école, dans un domaine ou l'autre, le plus souvent lié au projet éducatif. Un cheminement en profondeur déjà commencé avant le projet éducatif a pu ainsi s'opérer chez les parents eux-mêmes, mais particulièrement chez la plupart des enseignants qui ont développé une perception très positive des parents. Cela va jusqu'à l'expérimentation de la co-animation en classe.

2. Le rôle accru du conseil d'école

Au moment de l'élaboration du projet éducatif, le conseil d'école se réunissait déjà régulièrement chaque semaine pendant la période du dîner.

> *« C'est un conseil qui est représentatif puisqu'il est composé d'un membre du groupe des spécialistes ou de l'orthopédagogue, de 7 professeurs titulaires (un représentant par niveau de la maternelle à la 7e année) et des deux directeurs de notre école. À chaque début d'année scolaire, le conseil se reforme. Il y a rotation des membres, aussi, rares sont les professeurs de notre école qui n'ont pas vécu cette expérience »*
>
> *(Document « Nos plans d'action », mai 1979)*

Depuis l'élaboration du projet éducatif, l'importance du conseil d'école s'est accrue aux yeux des enseignants.

> *« Le conseil d'école et la direction, ce ne sont pas deux forces qui s'opposent, CE SONT DEUX FORCES QUI S'UNISSENT face à des problèmes dont ils cherchent la solution ensemble »*
>
> *(Un enseignant)*

Tous les sujets intéressant la vie de l'école, ainsi que tous les plans d'action issus du projet éducatif y sont traités. Comme chaque enseignant représente un niveau, il communique très facilement avec les deux ou trois autres de même niveau, soit pour les informer, soit pour discuter avec eux de certains points débattus, soit pour les consulter.

En fait, à l'école « Z », le conseil d'école est le lieu où, par rotation, l'ensemble des enseignants ont eu **l'occasion de développer et d'exercer les diverses capacités ou attitudes nécessaires à la participation** dans une école qui veut vivre un projet éducatif. Lors de la « tournée des commissaires pour échanger sur les plans d'action des écoles », la présidente du conseil d'école leur résumait le rôle de ce conseil de la façon suivante :

> « *Par le conseil d'école, les professeurs PARTICIPENT À LA PRISE DE DÉCISION. En recherchant ensemble des solutions aux problèmes auxquels nous faisons face, nous envisageons diverses solutions. Nous nous approprions nos problèmes, et de la discussion surgissent des solutions acceptables pour tous.*
>
> *Le conseil d'école a pour effet de NOUS RAPPROCHER DE NOS DIRECTEURS. En se coudoyant, nous ne les percevons plus comme des « boss », mais bien comme des confrères TRAVAILLANT À LA MÊME CAUSE : le bien-être de l'enfant.*
>
> « *Le conseil d'école a également pour effet de CRÉER DES LIENS ENTRE LES ENSEIGNANTS. La perception des faits est à l'occasion partagée selon le niveau où nous enseignons. C'est alors que le conseil d'école nous reflète les idées de chacun.* »
>
> *(Document « Nos plans d'action », mai 1979, p. 11)*

Troisième intention d'action :

L'école entreprend la réalisation de plans d'action à plus court terme répondant aux attentes principales manifestées au début de la démarche

Même si une part importante des préoccupations et des énergies de l'école « Z » a porté sur l'explicitation de ses valeurs de base, elle a voulu répondre assez rapidement à d'autres attentes exprimées par les enseignants ou par les parents. Aussi, parallèlement à ce travail de longue haleine, on a voulu mettre en œuvre un certain nombre de plans d'action à plus court terme qui sont en même temps des occasions de s'exercer à vivre concrètement quelques unes des valeurs de base de l'école.

1. Le bulletin

Il s'agit d'une question épineuse qui met en cause directement des croyances pédagogiques. le document Projet éducatif mentionnait simplement :

> « *Pour répondre à une attente des parents et des professeurs, nous nous proposons de remettre en question la formule actuelle du bulletin et souhaitons que des parents intéressés s'unissent au personnel de l'école pour cette étude* »
>
> *(P.21)*

Pour commencer, enseignants et parents travaillent chacun de son côté car « il y a des divergences entre les parents eux-mêmes ». Certains sont favorables à un bulletin avec notes et pourcentages et « ont embarqué sur le comité justement pour promouvoir cela » ; d'autres considèrent que « des notes sur tout ne vont pas avec notre philosophie de l'école ». Des discussions entre les parents se sont même poursuivies à la maison, en dehors des réunions.

Les enseignants sont nombreux dans ce comité et sont divisés eux aussi sur la question : la plupart voudraient que le

bulletin corresponde aux objectifs qu'ils poursuivent, dont certains, comme le « savoir s'exprimer » sont difficilement évaluables en termes de pourcentages »

« Il n'y a pas besoin de notes, on va vous donner les 5 objectifs de français pour le quart, et on va vous dire si votre enfant les a acquis ou non »

Pour résumer, cette première année en a été surtout une d'information pour les parents, « on n'a fait que prendre connaissance » Ces derniers ont également fait un sondage téléphonique lors du 2e bulletin, et les parents, qui ont répondu presque à 100%, ont approuvé majoritairement la formule proposée. Les enseignants ont beaucoup discuté eux aussi et tout le monde s'est entendu sur l'objectif à atteindre

« D'une part, ce bulletin devra informer les parents au sujet de leurs enfants D'UNE MANIÈRE COMPRÉHENSIBLE ET COMPLÈTE ; d'autre part, la formule du bulletin doit être cohérente avec les objectifs que les professeurs suivent méthodiquement »

Ce plan d'action n'est pas terminé, mais on voit que déjà il a permis aux divergences de s'exprimer dans un climat positif sur une question dont l'enfant est vraiment le centre, en tenant compte de la réflexion faite par ailleurs sur les valeurs de base de l'école

2. L'implantation d'une nouvelle méthode de mathématiques

Ce plan d'action, qui intègre une activité déjà en marche dans l'école, est réalisé jusqu'ici par les enseignants seuls. L'intention d'action est présentée de la façon suivante dans le document projet éducatif

« La mathématique est reconnue comme le programme le plus important après le français. Notre manière de lui donner cette place s'inscrit dans l'implantation d'une nouvelle méthode d'apprentissage des mathématiques. Celle-ci a été choisie afin de répondre à deux besoins précis : d'abord permettre à l'enfant d'acquérir les connaissances requises par les nouveaux programmes-cadres et ensuite, faire intervenir la manipulation comme élément essentiel de l'apprentissage de l'enfant »

(Projet éducatif, p. 12)

L'école s'est donnée un plan d'action très structuré comportant un « suivi » sérieux

L'implantation a débuté en 1976-77 chez les élèves de 6 ans, s'est poursuivie en 1977-78 avec les 7 ans et cette année, ce sont les élèves de 8 ans qui sont touchés. Elle se poursuivra de la même façon pour les 9-10 ans et pour les enfants de maternelle

Là encore, les enseignants ont une occasion de mettre en oeuvre concrètement la nouvelle orientation pédagogique de base qui se dessine de plus en plus lors des plans d'action sur les valeurs, et plusieurs cherchent à se perfectionner en conséquence

Le perfectionnement des enseignants va de pair avec les phases d'implantation, car les enseignants ne sont pas habitués à utiliser la manipulation comme élément essentiel d'apprentissage. 80% des montants alloués au perfectionnement pour l'école sont utilisés par les enseignants, d'un commun accord, pour du perfectionnement en mathématiques. L'année précédant l'implantation dans une classe, les professeurs passent plusieurs heures à prendre connaissance de la méthode et à s'habituer à travailler avec le matériel de manipulation qu'ils auront à utiliser avec leurs élèves. À chaque quart, il y a un suivi régulier pour ceux qui ont commencé l'implantation dans leur classe, avec 3 ou 4 rencontres par quart

Le plan d'action essaie de **concilier les deux grands axes des valeurs pédagogiques de l'école : un apprentissage de qualité dans un contexte où l'enfant se sent bien,** d'où le choix d'une méthode faisant appel à la manipulation

3. Les enfants en difficulté d'adaption et d'apprentissage

Il s'agit d'une question explicitement reliée aux valeurs de base de l'école ; le document projet éducatif la pose ainsi :

> *« Dans un contexte d'acquisition de connaissances, le respect des différences individuelles entre les enfants se reflète dans les diverses mesures qu'adopte l'école pour venir en aide aux enfants en difficulté.*
>
> *Une trentaine d'enfants en difficulté d'apprentissage rencontrent l'orthopédagogue régulièrement. Les déficients légers sont regroupés dans une classe avec un professeur. Cependant, cette année, celui-ci reçoit certains enfants provenant des classes régulières quelques heures par semaine pour effectuer un travail spécifique correspondant à leurs difficultés. LES ENFANTS DE SA CLASSE S'INTÈGRENT ALORS À DES CLASSES RÉGULIÈRES pour suivre le programme de certaines autres matières. »*
>
> *(Projet éducatif, p. 14)*

Ces premières mesures ont permis aux enseignants de s'habituer progressivement à accepter dans leurs classes les élèves en difficulté et à mettre en pratique une valeur prioritaire de l'école : le « respect de l'autre ».

Puis l'école a créé un comité spécial provisoire, formé d'enseignants, de la direction et d'un conseiller de la commission scolaire afin d'analyser plus à fond la question au niveau de l'organisation de l'école, d'informer et de ressourcer les professeurs.

C'est alors qu'arrive la nouvelle politique du MEQ sur l'enfance inadaptée, et le comité continue sa tâche en aidant les enseignants à s'orienter face à cette politique :

> *« Que faisons-nous avec les déficients légers qu'on veut intégrer ? avec les élèves en difficulté d'apprentissage qu'on veut intégrer aussi ? avec ceux qui font une 7e année ? »*

Pendant ce temps, les parents s'impliquent autrement : chaque semaine, une vingtaine de mères donnent des heures pour faire lire des élèves et les aider dans leurs difficultés d'apprentissage. Car les parents de l'école refusent les classes spéciales. L'an prochain, **les parents seront intégrés à un nouveau comité, *permanent cette fois*,** dont le rôle sera de trouver les meilleurs moyens :

— pour intégrer les enfants en difficulté,

— pour aider l'enseignant qui reste responsable de l'apprentissage pour ces élèves.

Il s'agit bien d'une question qui touche directement les valeurs de base de l'école et qui implique tout le monde. Cependant, l'école respecte les prérogatives de chacun dans sa façon de l'aborder : comme la solution à une telle question passe par l'affectation des enseignants, il a semblé préférable qu'un premier comité « débroussaille » la question en dehors de la présence des parents, mais ceux-ci contribuent déjà en grand nombre d'une façon très concrète. Quelques uns s'occupent particulièrement des enfants en difficulté à certaines occasions, d'autres supervisent des activités en classe pendant que l'enseignant se consacre aux enfants en difficulté.

> *« Cela permet aux parents de se rendre compte de ce que c'est qu'intégrer ces enfants. »*

Puis les parents deviennent membres à part entière du comité permanent et participent ainsi à la recherche de moyens en connaissance de cause. Comme le souligne le directeur :

> *« Pour intégrer les enfants, on a besoin de la participation des parents : il faut qu'ils voient ce que cela signifie ; il faut aussi que l'intégration ne se fasse PAS JUSTE DANS L'ÉCOLE, MAIS À L'EXTÉRIEUR. »*

Une mère d'enfant « en difficulté » reconnaît d'ailleurs :

> *« Faire lire les autres enfants m'a aidée vis-à-vis de ma propre fille : ça m'a aidée à devenir plus compréhensive pour ma fille, par comparaison. »*

Les difficultés d'apprentissage de certains enfants sont devenues à l'école « Z » **un problème collectif** et les enseignants sont maintenant prêts à partager ce problème au lieu de le garder dans les frontières de leur classe. C'est ce qu'exprime un enseignant de 6e année :

« J'ai 8 élèves en difficulté dont 6 passent automatiquement au secondaire à cause de l'âge ; c'est cette année qu'il faut les aider ; le comité d'aide leur rend de grands services »

4. Les services offerts aux dîneurs

Il s'agit ici d'une priorité qui n'est pas issue des attentes de l'école « Z ». Elle l'a cependant incluse dans son projet éducatif car cette question, qui faisait problème pour la plupart des écoles, constitue l'une des quatre « exigences des commissaires ».

Certains parents ont « embarqué dans le but de réouvrir la cafétéria » et ont formé un comité de travail. Le directeur, pour sa part, souhaitait que l'on organise des activités après le dîner :

« On a ici beaucoup de jeunes de 13 à 24 ans qui travaillent de 4 heures à minuit ; il faudrait aller les chercher, on pourrait les motiver à venir à l'école »

Quant aux enseignants, aucun ne fait partie du comité :

« On ne voit pas de problème là »

Finalement, comme les ressources ne permettaient pas de réouvrir la cafétéria, les parents ont orienté ce plan d'action sur l'alimentation. Ils ont décidé de faire une éducation à une meilleure nutrition.

Après avoir pris leur repas à l'école et travaillé avec une nutritionniste, les parents du comité ont mené plusieurs actions destinées à inciter les enfants à mieux se nourrir :

— Distribution aux enfants de feuillets sur les 4 groupes d'aliments et la boîte à lunch ;

— Suggestions aux enfants dînant à l'école « d'apporter chaque semaine un item de chaque groupe d'aliments : légume ou fruit, viande, céréales ou produits laitiers », et vérification du contenu des boîtes à lunch :

« Nous avons félicité et stimulé les enfants à continuer : ils ont répondu merveilleusement bien »

— Organisation de divers concours avec prix : des « posters » sur la bonne alimentation :

« On a fait des mots croisés sur les aliments ; les jeunes sont très enthousiastes pour ces concours et nous en demandent d'autres »

Quatrième intention d'action :

Élaboration d'un devis pédagogique pour la construction d'une école neuve

Les circonstances font que l'école « Z » est littéralement en état de définition d'elle-même. La construction d'une école neuve lui donne l'occasion de transcrire dans l'aménagement de l'espace les orientations de son projet éducatif. L'élaboration du devis pédagogique est en soi une application des valeurs de base de l'école et de sa philosophie de la participation :

> *« On a voulu que cette construction soit une occasion de plus pour tous de s'approprier leur école ; on a voulu qu'elle soit la propriété des gens du milieu, qu'ils puissent dire : c'est la nôtre »*
>
> *(Le directeur)*

C'est ainsi qu'un comité central multipartite fut chargé du devis ; il donna naissance à 5 équipes, multipartites elles aussi, chargées chacune d'une partie spécifique (les bibliothèques, les classes régulières, les locaux de service, le gymnase et la cour extérieure, etc.) ; en tout une cinquantaine de personnes ont travaillé, le directeur supervisant l'ensemble.

Prendre des décisions sur l'environnement éducatif que l'on souhaite se donner amène à approfondir davantage quel type d'activité éducative on veut favoriser. Par exemple, les locaux-classe vont-ils être cloisonnés, ou aménagés pour travailler facilement en équipe ?

Cela a été aussi une occasion de préciser certains domaines non encore abordés dans le projet éducatif.
Par exemple, ***notre bibliothèque*** : on en attend quoi ? Où sera-t-elle dans l'école ? Sera-t-elle un local fermé pour qu'on puisse y travailler ? Sera-t-elle aussi un lieu de détente avec du tapis pour se coucher par terre ?
On a beaucoup discuté également du rôle général du ***bloc sportif*** : les enseignants ne le voyaient pas comme étant « l'affaire des spécialistes », on veut pouvoir l'utiliser pour de grands rassemblements, ce qui nécessite un plancher pouvant supporter autre chose que des souliers de course. « Un plancher de bois franc, ça voulait dire : eux seuls pourront l'utiliser »

La localisation du ***secrétariat*** a amené à préciser trois rôles à la secrétaire : « celle qui accueille », il faut donc que les gens qui entrent dans l'école la voient ; « responsable de la photocopie » et « secrétaire du directeur » ; il faut donc localiser le secrétariat en tenant compte de ces trois fonctions.

On a décidé également que la « ***salle des professeurs*** » serait appelée « salle d'accueil » : c'est une prise de position pour l'intégration des parents.

Enfin, on veut que tous aient accès directement au ***bureau du directeur*** ; il doit donc se trouver au centre de la communication naturelle des gens.

Conclusion

Le projet éducatif de l'école « Z » est multiforme et il n'a pas été aisé de le décrire ; cependant, tout ce à quoi il a donné naissance depuis deux ans, est extrêmement intégré autour des valeurs de base de l'école.

En fait, le projet éducatif de l'école « Z » consiste à développer une nouvelle orientation pédagogique plus centrée sur les enfants ; en corollaire, il développe une collaboration plus poussée des enseignants et des parents à la formation des enfants par une participation accrue de ces deux groupes à tout ce qui se passe dans l'école ; il développe également certains modes de participation des enfants eux-mêmes à leur propre formation.

À l'école « Y », on a vu que parents et enseignants partageaient une orientation de base par tradition, et ce sont les professionnels de l'école qui cherchent et mettent en oeuvre des moyens de la réaliser, au moins dans un premier temps.

À l'école « Z », on ne se réfère pas à une tradition connue : **tous les groupes sont attelés ensemble à se construire des représentations concrètes de ce qu'ils veulent vivre**. Les gens travaillent en fait à se donner leurs propres règles d'action pour que la « culture commune » qu'ils sont en train de se construire ensemble dans l'école reflète bien leurs valeurs prioritaires : « Si quelqu'un fait telle chose ou dit telle chose, qu'est-il en train de dire ou de faire ? » On creuse ensemble des significations. Les gens réapprennent progressivement **à préciser, à évaluer ce qu'ils veulent vraiment**, par delà ce qu'ils rejettent, critiquent ou contestent.

Cela se fait ENSEMBLE : cette école développe et vit des stratégies d'implication poussées des enseignants, des parents et des enfants sur tout ce qui s'y passe.

Et le plus remarquable est que tout ce foisonnement d'actions d'ensemble ou par classes, de personnes, de rencontres et de groupes de travail, TOUT CELA EST GÉRÉ. Chacun est à son affaire, les choses sont ordonnées et se font avec discernement : tout n'est pas fait « tout le monde ensemble » par principe. On voit que pour certains plans d'action, les enseignants travaillent seuls, pour d'autres les parents travaillent seuls. Ou encore, les enseignants cheminent seuls pour commencer, puis des parents s'intègrent ; les enfants participent à certains moments et sur des sujets les touchant de très près.

Aussi, l'atmosphère de l'école n'est pas perturbée ou appesantie par cette « prise en main » ; on y sent au contraire un climat chaleureux d'activité joyeuse.

De plus, dans l'école « Z », l'évolution est PROGRESSIVE et CUMULATIVE. **Cette école est engagée dans une modification très profonde de la relation adultes-enfants** ; mais cela se fait peu à peu, pour les individus et pour les groupes, soit séparément, soit ensemble, à mesure que progressent la réflexion et la réalisation d'actions.

On a su étaler suffisamment ces actions dans le temps et les projets se réalisent de façon ordonnée, en même temps que continue « la routine ». Ce n'est pas idyllique tous les jours, mais comme le souligne le directeur :

> « Le projet éducatif permet à l'école de GARDER sa LIGNE, dans les difficultés de l'action »

On a décrit ici davantage les plans d'action liés au projet éducatif que « la routine » ; mais on a vu que les divers types d'actions entreprises ne sont pas étanches ; ils se nourrissent et s'enrichissent l'un l'autre.

Par exemple, la réflexion de plusieurs mois sur les valeurs a certainement eu un impact sur la participation des enseignants, sur celle des parents, et sur la façon de concevoir ces participations. Et inversement, cette participation a déjà coloré la réflexion sur les valeurs en permettant aux gens d'être concrets et personnels sans se sentir menacés. Ou encore, la réflexion sur les valeurs, ainsi que la participation accrue ont une influence sur la manière d'aborder, par exemple, la question des enfants en difficulté : les diverses actions issues du projet éducatif sont bien interdépendantes.

Une évolution très profonde par approximations successives

Ramasser et donner à voir près de trois ans d'activité multiforme d'une grosse école primaire qui a pris en main son évolution n'est pas simple. Il faut à la fois découper les grandes lignes de cette évolution, et entrer suffisamment « creux » dans les détails pour **laisser voir comment s'opère concrètement la transformation d'un milieu scolaire dont le projet éducatif a commencé par une réflexion sur ses valeurs de base**. On voit clairement que cela se produit par approximations successives.

L'école « Z » a commencé par **affirmer ses valeurs de base** dans son projet éducatif, mais comme « en pointillé ». Ensuite, les premières opérations sur les valeurs, puis les diverses phases de la recherche-action ont été, pour tous et chacun, l'occasion de dessiner de façon plus appuyée et avec un trait plus précis **ce que signifient ces orientations de base** dans la vie courante de l'école. Et en même temps, les gens commençaient déjà à **intérioriser ces valeurs de base** en cherchant à les mettre en oeuvre dans l'école ou à la maison.

Enfin, les quatre plans d'action en cours à l'échelle de l'école, ainsi que les plans d'action de chaque classe issus de la recherche-action, sont autant d'occasions qu'ont les divers groupes de l'école de collaborer, pour **agir dans un même esprit** et pour mettre en pratique leurs croyances.

> *« Le projet éducatif se vit dans la vie de tous les jours, avec ses problèmes et ses contraintes. Il se vit À TRAVERS LA ROUTINE DE TOUS LES JOURS, et IL L'INFLUENCE ».*
>
> *(Le directeur)*

LES CARACTÉRISTIQUES DU PROJET ÉDUCATIF: PREMIÈRE SYNTHÈSE

Le chapitre suivant présente une analyse de la démarche d'autres écoles, centrées davantage sur la dynamique que l'école entretient avec son milieu, et sur la dynamique entre les groupes et les personnes à l'intérieur.

Avant de commencer cette nouvelle analyse, il apparaît souhaitable de présenter, à partir de la description précédente de trois projets éducatifs « en action », une première synthèse des éléments constitutifs d'un projet éducatif dégagés des trois expériences analysées. On décrira d'abord leurs points communs, puis leurs particularités.

I. Les points communs

Les traits communs à ces trois projets éducatifs influent les uns sur les autres et il est difficile de leur donner un ordre ; on les a regroupés cependant en deux catégories : la première concerne le projet éducatif lui-même, la seconde touche plutôt les modes d'action utilisés.

1. Quelques caractéristiques communes du projet éducatif lui-même

Les écoles se sont PRISES EN MAIN

On constate, dans chacune des écoles, une détermination à prendre en main ses activités ainsi que la solution de ses difficultés.

Cette prise en main s'est réalisée de façon CONCERTÉE

Les groupes se sont concertés autant pour réfléchir que pour agir.

Tous se RECENTRENT SUR LES ENFANTS

L'école « X » le fait principalement par le biais de l'évaluation ; l'école « Y » cherche à valoriser chaque enfant ; l'école « Z » veut que les enfants soient heureux en apprenant.

Les gens CREUSENT LES SIGNIFICATIONS de ce qu'ils font dans l'école

Les échanges au sujet des actions entreprises permettent aux partenaires de prendre conscience du fait que des valeurs ou des choix sous-tendent leur comportement quotidien. Les enseignants entre eux, les parents entre eux, les parents et les enseignants ensemble poursuivent **une recherche de sens, en commun**, à partir de leur expérience en classe ou à la maison : si on fait telle chose de telle façon, cela signifie quoi ? Si on dit telle chose, cela veut dire quoi ? Et cela veut-il dire la même chose pour l'enfant, par exemple, que pour nous ? On ne s'en tient pas aux définitions ou aux objectifs formels et cela est une source d'amélioration réelle de la **qualité** de ce qui est fait dans l'école.

Les gens clarifient et concrétisent une CONCEPTION COMMUNE DE L'APPRENTISSAGE

Bien que le degré initial d'élaboration des orientations pédagogiques soit variable dans les trois écoles, toutes ont commencé à agir sans que ces orientations ne soient complètement clarifiées. Lorsque cette clarification n'est pas faite au départ, on a vu qu'elle pouvait résulter d'une réflexion au cours d'un plan d'action.

L'accent est mis sur LA MODIFICATION D'ATTITUDES et de COMPORTEMENTS

Dans un premier temps, le travail porte principalement sur l'adoption d'attitudes et de comportements nouveaux face aux enfants, mais également face aux autres adultes dans l'école, plutôt que sur de nouveaux aménagements des locaux et du temps par exemple, qui pourront en découler par la suite.

Le projet éducatif a fourni aux écoles UN PÔLE INTÉGRATEUR de leurs actions

Il fournit en effet un point de référence commun aux personnes et aux groupes, aussi bien pour intégrer peu à peu les activités d'ordre divers qui se déroulent dans l'école, que pour interpréter les événements quotidiens ou les événements nouveaux.

TOUT N'A PAS ÉTÉ BOULEVERSÉ dans l'école

Beaucoup de choses ont été maintenues telles quelles parce qu'elles ont été jugées satisfaisantes lors de l'analyse de la situation de l'école. Par ailleurs, certaines mesures nouvelles ou des modifications demandées à l'étape « expression des attentes » ont été mises en veilleuse parce qu'on ne pouvait pas s'y attaquer tout de suite. On se rend vite compte qu'on ne peut tout faire en même temps.

LES COMMUNICATIONS SE SONT ACCRUES entre les groupes et les personnes

Dans les trois écoles, l'élaboration et la mise en oeuvre du projet éducatif ont provoqué une communication abondante entre les enseignants et le principal, entre le personnel de l'école et les parents, sur toutes les questions relatives à la vie de l'école, **sans qu'aucun sujet ne soit exclu**.

Ces possibilités nouvelles de communication ont donné lieu à **beaucoup d'information directe et réciproque**.

Elles ont été l'amorce d'une réflexion commune sur l'enseignement et l'apprentissage dans l'école.

Plus particulièrement, cela a permis à plusieurs enseignants d'amorcer des échanges entre eux **portant, pour la première fois, sur des questions pédagogiques de fond**, sur leurs façons de faire.

La démarche est, pour les ADULTES, une occasion d'APPRENTISSAGES MULTIPLES

Pour les adultes de l'école, le projet éducatif est l'occasion d'accroître des savoirs divers et la connaissance de soi, de clarifier ses valeurs, de modifier ses attitudes et ses comportements, d'accroître la confiance en soi et de se sentir plus maître de ses capacités personnelles et professionnelles. Ce sont là des bénéfices individuels, chez les adultes, d'une démarche collective entreprise pour les enfants.

LES ENSEIGNANTS se disent stimulés et VALORISÉS AU PLAN PROFESSIONNEL

Le projet éducatif est pour les enseignants une occasion de consolidation, d'amélioration et de confiance en soi au plan professionnel.

2. Quelques aspects communs aux MODES D'ACTION utilisés

Plusieurs aspects, communs au fonctionnement des projets éducatifs des trois écoles, paraissent être des **conditions d'efficacité** d'un projet éducatif.

ON EST PASSÉ RAPIDEMENT À L'ACTION

Dans les trois écoles, les intentions et les croyances contenues dans le projet éducatif n'en restent pas au niveau de l'énoncé de principes ou du slogan. On y observe une recherche intense pour les faire passer rapidement dans l'action quotidienne. Chacune des écoles a entrepris une première opération **immédiatement** après l'élaboration de son projet éducatif.

LA PLANIFICATION des plans d'action est PROGRESSIVE

Aucune de ces écoles n'a attendu, pour entreprendre une première opération, d'avoir planifié chacune des actions qu'elle voulait réaliser. De plus, la planification d'un projet d'action donné se fait surtout dans ses grandes lignes, dans un premier temps. La planification détaillée se faisant étape par étape, l'école se réserve ainsi la possibilité d'aménager ultérieurement les stratégies d'action, au fur et à mesure que se déroule chaque étape.

On respecte le RYTHME nécessaire à un travail EN PROFONDEUR

Dans chacune des trois écoles, les démarches nécessitant une action en profondeur se déroulent lentement dans le temps : le rythme n'est pas forcé et permet de concilier « la routine » et le développement. Chaque école n'hésite pas à faire les temps d'arrêt nécessaires ou à réaménager le calendrier des étapes prévues, si cela s'avère utile à l'atteinte de l'objectif.

Les plans d'action portent principalement sur des activités qui se déroulent DANS LA CLASSE

Même si certaines opérations concernent la vie générale dans l'école, ou parfois la vie des enfants à la maison, le focus essentiel est bien ce qui se passe dans les classes.

L'ACTION et la RÉFLEXION sont en interaction CONSTANTE

Dans les trois écoles, la réflexion s'alimente directement à l'action : il y a une cohérence du « croire » et du « faire », une cohérence des intentions ou orientations et des actes. **Cette cohérence des intentions s'affirme progressivement, dans l'action.**

L'INDIVIDUEL ET LE COLLECTIF sont aussi en interaction CONSTANTE

On constate, de plus, un va-et-vient entre l'action (individuelle ou collective) et la réflexion collective : l'action individuelle en classe permet de prendre à son propre compte les éléments de la réflexion collective initiale, puis les expériences individuelles alimentent à leur tour la réflexion collective qui suit. L'action concertée n'élimine donc pas la possibilité d'un cheminement personnel ni celle d'adapter l'action dans chaque classe en fonction de la personnalité de chaque individu. Mais **l'action (qu'elle soit individuelle ou collective) est nourrie et renforcée par la réflexion collective.**

LE CONSENSUS s'est constitué à partir d'une première base jugée suffisamment large, et il S'ÉLARGIT PROGRESSIVEMENT

Aucune des trois écoles n'a cherché au départ à obtenir un consensus absolu et strictement comptabilisé ; aucune n'a cherché à avoir l'assentiment de tout le monde (ni de tous les enseignants, ni de tous les parents). L'action s'est amorcée à partir d'une base jugée suffisamment large, puis, c'est **dans l'action** que le consensus de l'école se constitue de façon plus affirmative et s'élargit progressivement.

LE CONSENSUS de départ s'est élaboré SUR QUELQUES POINTS SEULEMENT

Dans les trois cas, la plupart des aspects de l'école ont été analysés, évalués, et ont donné lieu à des attentes. Mais on constate que quelques points seulement ont été retenus pour l'action. Ils touchent plus particulièrement soit **le climat** de l'école, soit **quelques activités pédagogiques précises.**

Le PRINCIPAL « chemine avec » les ENSEIGNANTS et les PARENTS

Dans chacune des écoles, les enseignants sont accompagnés dans leur évolution pédagogique par la direction de l'école qui chemine avec eux et **en même temps** qu'eux. Le principal ne précède pas les enseignants de trop loin et n'a pas déjà tout résolu dans sa tête avant d'entreprendre l'action. Tous marchent ensemble.

Le PRINCIPAL assure un leadership PÉDAGOGIQUE

On constate que ce leadership pédagogique du principal est **reconnu** par l'ensemble des enseignants et par l'ensemble des parents, et pas seulement son autorité administrative ou institutionnelle.

Les écoles ont fait appel à des RESSOURCES EXTÉRIEURES

Aucune ne s'est refermée sur elle-même ; au contraire, le projet éducatif semble porter l'école à rechercher d'elle-même un ressourcement à l'extérieur ; elle le désire car il correspond pour elle à **une nécessité ressentie**.

II. Les particularités

On remarque qu'en plus de ces caractéristiques communes, chaque école réalise des actions différentes ou bien traite des mêmes aspects à sa façon. Ces particularités touchent plus spécialement huit dimensions.

LA PRÉOCCUPATION CENTRALE sous-jacente à la PRISE EN MAIN

Le projet éducatif a été, pour les trois écoles, une occasion de se prendre en main, mais chacune vit cela à sa façon.

— L'école « X » se prend en main en précisant et en structurant ses activités d'enseignement : elle ne veut « rien laisser à l'aveuglette ».

— L'école « Y » se prend en main par le biais d'une préoccupation marquée du respect et de la valorisation de chaque enfant.

— L'école « Z » se prend en main en recherchant les activités ou les façons d'agir les plus susceptibles de réaliser en même temps le bonheur des enfants à l'école et les apprentissages qu'elle a pour fonction d'assurer, ce qui l'a amenée à réfléchir plus particulièrement sur l'autonomie.

La façon de CLARIFIER UNE CONCEPTION DE L'APPRENTISSAGE PLUS PARTAGÉE

Le projet éducatif est l'occasion, pour les trois écoles, de clarifier et de concrétiser leur conception de l'apprentissage, mais chacune le fait d'une façon qui lui ressemble.

— À l'école « X », c'est la volonté de redresser les situations et la manière systématique de s'interroger sur le fond des problèmes qui amènent les enseignants et la direction à aborder les conceptions de l'apprentissage sous-jacentes à leur action : ils **les précisent** et ils **les modifient**. Un nouveau rapport maître-élèves s'établit alors *dans les classes*.

— À l'école « Y », ce sont les moyens mis en oeuvre pour appliquer une idée directrice qui permettent à l'école d'inscrire plus profondément cette idée directrice dans sa vie quotidienne, ce qui crée un climat propre à l'école. Avec l'accord et le soutien des parents, **on consolide** et **on approfondit** une conception de l'apprentissage qui accentue la motivation et la valorisation individuelle de chaque enfant par une stimulation surtout externe à l'enfant.

— À l'école « Z », le projet éducatif est l'occasion **d'énoncer une nouvelle conception de l'apprentissage partagée par tous**, enseignants et parents. Cette nouvelle conception est basée sur la croyance que l'apprentissage est favorisé si l'enfant est heureux à l'école, s'il s'y sent accepté et aimé. **On élabore, on définit et on commence à mettre en pratique** une idée directrice selon laquelle le sentiment de bien-être de l'enfant à l'école est une source importante de sa motivation à apprendre. Cela touche donc à la fois le climat général de l'école et l'apprentissage en classe, et les enfants sont consultés sur ces questions.

La façon d'aborder LA QUESTION des VALEURS

Dans les trois cas, le projet éducatif a contribué à mettre les valeurs sur la place publique de l'école, mais de façon différente.

— L'école « X » cherche à **les envisager « en elles-mêmes »** et progresse difficilement dans sa tentative de les préciser, qui a une consonnance assez abstraite pour les gens.

— L'école « Y » **les met en oeuvre** à travers une multitude d'attitudes et de petits gestes quotidiens : c'est sa façon de les préciser.

— L'école « Z » discute des valeurs, et veut les préciser, mais elle le fait **à partir de situations concrètes déjà vécues** à l'école ou dans les familles. De plus, elle essaie de définir ses autres plans d'action en respectant la conception qu'on s'est faite de ces valeurs.

La façon dont le projet éducatif
est UN POLE INTÉGRATEUR des actions de l'école

— À l'école « X », l'intégration se fait progressivement à partir de différentes actions juxtaposées. Pour chacune d'elles, l'école se pose la même question : pourquoi agit-on de telle ou telle façon ? Et c'est progressivement qu'on leur découvre **un dénominateur commun** : ces actions juxtaposées sont guidées par le désir d'une plus grande précision et d'une plus grande efficacité auprès des enfants, du travail d'enseignement en classe.

— À l'école « Y », l'intégration se présente comme **un encadrement en trois volets** (épanouissement, formation, rencontre) à l'intérieur desquels se situe chacune des actions posées par l'école elle-même ou par les individus qui ont déjà passablement intériorisé les valeurs de l'école. Cela permet à chacun de situer ce qu'il fait dans un ensemble, et de partager un même esprit qui donne aux actions leur justification profonde.

— À l'école « Z », l'idée directrice, qui est l'élément intégrateur, se présente comme **un guide qui inspire** tout ce qui se passe dans l'école. C'est par rapport aux trois valeurs prioritaires de l'école que chacun essaie de se comporter et qu'on tend à prendre des décisions d'ensemble, ce qui permet de préciser davantage ces valeurs en retour. C'est ainsi qu'une plus grande cohérence s'instaure peu à peu entre toutes les activités de l'école, les valeurs étant intériorisées progressivement.

LA PARTICIPATION des ENFANTS à L'ÉLABORATION des PLANS D'ACTION

Dans l'une des trois écoles seulement, on s'est préoccupé de **connaître directement** à cette occasion, les attentes des enfants concernant la vie quotidienne à l'école. Les enfants ont également participé à la décision sur les priorités d'action pour leur classe et pour leur année-degré.

L'IMPLICATION DES DIVERS GROUPES à l'étape des plans d'action

Dans les trois écoles, tous les groupes (sauf les enfants) ont participé à l'élaboration du projet éducatif en suivant une démarche similaire qui a cependant donné lieu à des degrés variables d'implication. À l'étape des plans d'action chaque école a déterminé sa façon d'impliquer les divers groupes, en tenant compte de son contexte propre.

— À l'école « X », ce sont les enseignants et la direction de l'école qui prennent en main les plans d'action de nature pédagogique. Il arrive cependant qu'ils associent quelques parents à l'équipe de planification d'un plan d'action : ceux-ci ont ainsi la possibilité de **recevoir une information pédagogique à leur portée qui pourrait leur permettre d'informer l'ensemble des parents**. D'autre part, parce qu'ils prennent en charge complètement certains plans d'action, le projet éducatif leur permet d'entrer en contact avec l'ensemble des parents au nom de l'école. Les plans d'action sont donc l'occasion de communications accrues entre les enseignants et le principal, entre la direction et les parents, entre les parents les plus impliqués et l'ensemble des parents ; le projet éducatif a aussi été l'occasion d'un apprivoisement mutuel plus poussé entre les enseignants et les parents.

— À l'école « Y », les démarches sont vécues dans un premier temps par la direction et les enseignants répartis en sous-groupes. Dans un deuxième temps, les réflexions et les suggestions des sous-groupes sont partagées avec l'ensemble du personnel enseignant. Quant aux parents, ils n'ont pas participé jusqu'ici à la planification et à la réalisation des plans d'action de l'école. Ils s'inscrivent dans le projet éducatif en participant aux fêtes organisées par l'école pour faire valoir les multiples talents des enfants et apportent leur contribution dans des occasions spéciales favorisant l'atteinte des objectifs de valorisation inscrits dans le projet éducatif. À la demande des parents, l'école s'apprête à leur offrir de participer aux différents sous-groupes responsables des plans d'action du projet éducatif. Les plans d'action de cette école sont donc réalisés principalement par les enseignants et la direction, **les parents s'y insérant graduellement**.

— À l'école « Z », les plans d'action sont pris en main par l'ensemble des enseignants, la direction et un groupe important de parents. De plus, les enfants participent à la définition des priorités pour leur classe. **Les quatre groupes sont donc associés à la définition et à la réalisation** d'opérations découlant du projet éducatif. Leurs activités sont parfois parallèles, mais elles se déroulent dans la même période de temps, portent sur les mêmes objets et donnent lieu ensuite à une mise en commun.

Le projet éducatif a été l'occasion d'élargir la participation des parents, qui deviennent de plus en plus des partenaires à part entière de l'école. Mais on constate que chacun des groupes se réserve la possibilité **de discuter d'abord « entre soi »**, avant de débattre les sujets avec l'autre groupe : les groupes formels de participation (conseil d'école et comité d'école) jouent ici un grand rôle. La concertation ne se fait pas de but en blanc : les groupes « asseoient » de part et d'autre leur sécurité **avant** d'être mis en présence : cet aspect prudent et progressif de la concertation est probablement la raison du fait que dans cette école les parties se considèrent comme des véritables partenaires.

La façon d'UTILISER les RESSOURCES EXTÉRIEURES, à l'étape des plans d'action

Chacune des trois écoles semble avoir adapté à son mode de fonctionnement l'aide qu'elle est allé chercher.

— L'école « X » fait appel de façon permanente à un conseiller pédagogique de la commission scolaire qui la conseille pour l'ensemble de ses plans d'action (il avait déjà joué le rôle de personne-ressource lors des premières étapes de la démarche).

— L'école « Y » a recours à des stagiaires et aux spécialiste des méthodes utilisées, pour alimenter sa réflexion pédagogique.

— L'école « Z », en plus de recourir à l'occasion à la personne-ressource qui l'a soutenue au cours des premières étapes de la démarche, fait appel à des ressources de l'université pour l'aider à réaliser l'un de ses plans d'action.

Le RÔLE du DOCUMENT « projet éducatif »

Selon que le document écrit où est consigné le projet éducatif de l'école contient ou non une idée directrice, il joue dans l'action un rôle bien différent.

— Le document de l'école « X » ne présente pas d'idée directrice. Il expose surtout les priorités d'action de l'école, compte tenu de la situation qui y est décrite. En fait, il a servi principalement à **amorcer la planification générale de l'action**, puis il a perdu de son importance. D'autres documents plus détaillés lui ont succédé.

— Le document de l'école « Y » comporte une idée directrice et constitue une véritable source de référence pour le personnel de l'école. Il est un outil utilisé par l'école pour **se rappeler son orientation de base** ainsi que les nombreux aspects sous lesquels elle désire incarner cette idée directrice.

— Le document de l'école « Z » joue lui aussi un rôle important dans l'action, du fait qu'il est le témoin de l'orientation que l'école désire donner aux relations d'apprentissage avec les enfants. Les gens se réfèrent souvent, dans l'école, aux idées directrices qu'il a servi à cristalliser : en cela il est une **source d'inspiration.**

Conclusion :
Une dynamique de base non conflictuelle permet d'amorcer rapidement des plans d'action

Dans les trois écoles, la dynamique entre les groupes était telle qu'aucune n'a rencontré de difficulté majeure sur ce plan. Les gens ont donc eu la possibilité de faire démarrer rapidement des opérations touchant plusieurs dimensions de l'école, du climat aux aspects plus spécifiquement pédagogiques.

Mais toutes les écoles de la commission scolaire ne se sont pas trouvées dans cette situation. Cependant, on verra qu'en dépit de situations conflictuelles au départ, toutes ont réussi à débloquer des possibilités d'évolution, selon des dynamiques propres à chacune et sur une durée plus ou moins longue dans chaque cas.

Chapitre 3

Deux dimensions importantes constatées dans le projet éducatif des autres écoles :

. Les rapports école-milieu

. Une communication plus difficile entre les groupes

« *Un projet éducatif, ce sera toujours une forme de concession.* »

(Un directeur d'école)

Sommaire

INTRODUCTION

UN PROJET ÉDUCATIF PEUT ÊTRE POLARISÉ
PAR L'ÉTAT DES RELATIONS ENTRE L'ÉCOLE
ET SON MILIEU ENVIRONNANT

I **Le projet éducatif** : une occasion de constater collectivement une situation de rupture et d'y remédier

II **Le milieu social a une influence déterminante sur le contenu même du projet éducatif** : le cas d'une école anglophone catholique

UN PROJET ÉDUCATIF PEUT ÊTRE POLARISÉ
PAR L'ÉVOLUTION DE LA COMMUNICATION
ENTRE LES GROUPES QUI INTERVIENNENT
DANS L'ÉCOLE

I Quelques exemples de l'état difficile des communications au départ et l'évolution des rapports dans l'école

1. Un projet éducatif est élaboré par les enseignants seuls
2. Un projet éducatif est élaboré par les parents seuls
3. Le projet éducatif est élaboré par tous les groupes, mais les gens ne s'identifient pas à son contenu

II Le projet éducatif de l'école pose la question du leadership et du consensus dans l'école

1. De la nécessité d'un leadership reconnu dans l'école qui se donne un projet éducatif
2. Quelques notes sur le concensus

LES CARACTÉRISTIQUES DU PROJET ÉDUCATIF :
DEUXIÈME SYNTHÈSE

Introduction

Chacune des onze écoles de la commission scolaire a vécu, lors de l'élaboration et de la mise en oeuvre de son projet éducatif, un cheminement qui lui est propre, à cause de son contexte particulier.

Il aurait donc été intéressant et source d'enseignements concrets sur la diversité possible des projets éducatifs d'école, ainsi que sur la diversité des difficultés rencontrées, de décrire chacun des onze projets éducatifs - en action -.

Cependant, dans le but de ne pas allonger davantage cette étude, tout en bénéficiant quand même de l'expérience de huit autres écoles, on se contentera de regrouper ici certains aspects importants de leur cheminement.

Cela permettra d'une part **d'ouvrir d'autres voies possibles** au projet éducatif d'une école, de laisser voir qu'il existe d'autres types d'action et d'autres dynamiques, révélant **des dimensions nouvelles** qui n'ont pas été mises en évidence dans les trois premiers exemples.

Cela permettra d'autre part d'expliciter et d'examiner **certaines difficultés** qu'il ne faut pas sous-estimer et qui étaient moins apparentes ou non présentes dans ces trois premiers exemples.

Deux grands thèmes permettent de regrouper ces aspects nouveaux :

1. L'état des relations entre l'école et son milieu environnant ;
2. L'état de la communication et des rapports entre les groupes, soit dans l'école elle-même, soit entre l'école et certaines composantes de l'organisation scolaire plus large.

On verra que dans plusieurs écoles, l'élaboration aussi bien que la mise en oeuvre du projet éducatif ont été polarisées par des problèmes de DYNAMIQUE.

Un projet éducatif peut être polarisé par l'état des relations entre l'école et son milieu environnant

I Le projet éducatif : une occasion de constater collectivement une situation de rupture et d'y remédier

Dans certaines écoles, l'analyse de la situation et l'expression des attentes des enseignants et des parents ont révélé l'existence d'une sorte de coupure, de fossé assez profond entre l'école et son milieu social.

Le contexte historique permet d'expliquer en partie cette situation : beaucoup n'ont pas encore digéré certains événements, comme l'opération 55, où ils ne se sont pas sentis écoutés ni respectés ; certains rappellent par exemple :

> *« Pendant deux mois, les gens ont bâti des statistiques, puis le ministère est arrivé avec les siennes toutes faites. »*

Certains changements d'ordre pédagogique ont aussi contribué à créer une distance entre le personnel de l'école et les parents du milieu. L'une des écoles le formule clairement dans le texte de son projet éducatif :

> *« Il y a quelques années, l'école était plus familière aux parents : on savait ce qui se passait, quelle discipline était appliquée, on connaissait les enseignants, on était au courant de ce qui s'enseignait et comment on l'enseignait ; et on était en général sur la même longueur d'onde entre parents et personnel de l'école.*
>
> *Mais voici que rapidement, trop peut-être, la direction de l'école change, le corps enseignant se renouvelle aussi et devient moins stable ; de plus, la façon d'enseigner les matières et le type de discipline connaissent également beaucoup de modifications. Pour faire face à tout ce renouveau et suivre le pas, le personnel de l'école se centre sur le renouveau pédagogique (méthodes, fonctionnement par objectifs...) tandis que les parents, quelque peu dépassés par ce renouveau, semblent en partie hésitants à cautionner les changements survenus et en partie aussi assez ouvertement en désaccord avec ce qu'ils perçoivent être les orientations de l'école. »*
>
> *(Projet éducatif, p. 7 et 8)*

L'analyse des attentes exprimées par les parents et par le personnel de cette école a conduit l'équipe-école à diagnostiquer **« une sérieuse difficulté de communication et par conséquent de compréhension entre les deux groupes »**, que l'on juge **« aiguë et quotidiennement présente »** :

> *« On se retrouve aujourd'hui avec une école que beaucoup de parents boudent, avec du personnel qui se sent isolé, peu appuyé, qui fonctionne en vase clos et avec des parents qui, aux yeux du personnel, comprennent très mal et trop peu ce que poursuit l'école. Le contact vital et indispensable entre le personnel de l'école et les parents nous apparaît trop réduit, en terme de fréquence et de diversité, et trop souvent il se fait dans un CLIMAT DÉFENSIF. »*
>
> *(Projet éducatif, p. 18)*

Dans les écoles aux prises avec ce genre de difficulté, la démarche même d'élaboration du projet éducatif a permis aux deux groupes de prendre conscience de l'existence de ce fossé. Les parents ont pu reconnaître chez eux-mêmes une attitude de retrait :

> *« On envoyait les enfants à l'école et on ne voulait plus rien savoir : qu'elle s'arrange avec ses troubles : c'était un débarras. »*

Le personnel a pu prendre conscience de certains de ses comportements :

> - *ON LES A PEUT-ÊTRE TENUS À L'ÉCART des modifications apportées dans l'école (discipline, changements de méthodes); on ne leur a jamais donné réellement l'occasion de discuter avec nous autres* -

La préoccupation majeure, qui colore tout le projet éducatif d'une telle école, est donc de **rétablir le contact** avec ses parents d'abord, mais aussi avec tout son milieu. C'est ce qu'exprime le projet éducatif de l'une d'elles :

> - *Il faut donc tenter dans les trois prochaines années de REDONNER À L'ÉCOLE CET ASPECT FAMILIER qui permet d'une part aux parents de se sentir responsables et intéressés à participer à ce que sera leur école, et d'autre part aux enseignants de compter sur l'appui des parents dans leur rôle d'éducateurs et aussi de s'entendre sur les façons de faire à l'école avec les enfants* -
>
> *(Projet éducatif, p. 9)*

Quelques exemples de plans d'action élaborés dans une école pour combler le fossé école — milieu

Certaines écoles, ayant admis qu'historiquement elles se sont elles-mêmes coupées de leur milieu, reconnaissent qu'elles ont à manifester leur volonté de communication, à prendre l'initiative :

> - *Les parents eux, ils attendent et il faut aller les chercher* -
>
> - *Le chemin qu'on va faire à l'école, on veut le faire aussi avec la population* -

Un principal affirme d'ailleurs que dans le projet éducatif de son école, **le rapprochement école-famille** est devenu la préoccupation centrale de tout le personnel :

> - *Ça s'est mêlé à tous les autres plans d'action* -

On énumérera maintenant, à titre d'exemples, une série de plans d'action d'ampleur variable, traduisant la préoccupation de rapprocher l'école tout d'abord des familles, mais également de son milieu social plus large (paroisse, municipalité). Ils ont été réalisés **dans la même école** qui a voulu, dans le « premier tour de roue » de son projet éducatif, concentrer ses énergies et son imagination sur cette question, même si elle met aussi en œuvre certains autres plans d'action d'ordre plus spécifiquement pédagogique. Le nombre même des actions entreprises laisse voir qu'il y a là une volonté réelle.

1. Une série d'attitudes et d'actes courants à modifier individuellement

Tout d'abord, le personnel de l'école s'est réuni pour faire une liste d'attitudes à modifier chez lui et d'actions courantes à réaliser « autrement », dans le sens d'un rapprochement école-famille, et cela est devenu par la suite « la préoccupation personnelle de chaque individu ». Une partie de ces attitudes ou actions sont d'ailleurs des réponses à des attentes précises exprimées par les parents lors de l'élaboration du projet éducatif :

> - *Nous nous sommes rendu compte que nous pourrions améliorer la situation avec les parents en MODIFIANT NOTRE FAÇON DE FAIRE CERTAINES CHOSES DÉJÀ EXISTANTES*
>
> *Ainsi :*
>
> — *Lorsqu'un enfant cause des problèmes de discipline, en informer les parents dès le début ;*
>
> — *Bien informer les parents des activités spéciales (ex. voyages à l'extérieur) ;*
>
> — *Prendre le temps de consulter les parents avant de prendre une décision ;*
>
> — *Permettre aux parents de réagir à ce que nous faisons ;*
>
> — *S'assurer que les parents interprètent correctement les événements qui se déroulent à l'école* -
>
> *(Document « Les plans d'action », p. 4, mai 1979)*

2. Un plan d'action sur « l'information à la population »

On a ensuite décidé de faire connaître l'école au milieu. Ce plan comprenant deux volets veut rejoindre l'ensemble des parents qui sont « loin du domaine scolaire », qui sont « dans un vide », ne « savent pas exactement ce qui arrive à leurs enfants à l'école » et qui « apportent des critiques sans savoir »

- Le premier volet a été pris en charge par **le personnel de l'école**. Ils ont composé un document distribué au début de l'année suivante à tous les parents pour les informer sur :

— Le personnel de l'école ;

— Comment procéder pour entrer en contact avec un enseignant ;

— La liste des programmes enseignés régulièrement ;

— Le nom du transporteur ;

— Les règlements et l'horaire de l'école.

- Le second volet a été pris en charge par **un sous-comité du comité d'école**.

Pour commencer, il a fait un sondage auprès des parents pour connaître sur quoi ils voulaient le plus être informés : 52 familles sur 62 ont répondu que c'était sur le français.

Puis le sous-comité a demandé au personnel de l'école de préparer une rencontre d'information sur le français à laquelle sont venues 44% des familles.

Les enseignants ont eu l'idée de présenter aux parents un vidéo qu'ils ont tourné dans les classes.

> *« On voit les enfants travailler en français ; cela a surpris et « pepoé » les parents ; ils en ont demandé d'autres »*

Après, les parents étaient invités à visiter une exposition du matériel utilisé en français ; les enseignants étaient là pour répondre à des questions et pour expliquer.

3. Des services centrés sur les enfants et offerts aux familles par l'école

Cette école, dans sa volonté de se rapprocher des familles n'a pas voulu se limiter à familiariser les parents avec l'école, elle manifeste le souci de leur apporter quelque chose **sur leur terrain propre**.

Dans cet esprit, on a eu l'idée de faire connaître à tous les parents la liste des livres relatifs à la psychologie des enfants qui sont disponibles au centre administratif de la commission scolaire. Et comme il s'agit d'une zone rurale où bon nombre de mères vivent dans un rang et ne disposent pas d'une auto, le personnel de l'école s'est donné la peine de mettre sur pied un mécanisme de distribution permettant aux parents d'avoir accès aux livres facilement en moins d'une semaine, sans avoir à se déplacer.

— Le parent remplit une courte fiche et la confie à son enfant ;

— l'enfant donne la fiche à son professeur ;

— l'école téléphone au centre pour faire la demande ;

— le centre envoie le livre à l'école par le courrier interne ;

— l'école remet le livre à l'enfant qui l'apporte à ses parents.

La première année, environ 10% des familles ont utilisé le système.

Par ailleurs, avant la période des Fêtes, début décembre, l'école a organisé une réunion au cours de laquelle un invité est venu parler aux parents des jouets éducatifs et de leur contribution au développement des enfants selon les âges.

L'école a également informé tous les parents de l'existence d'un document qui présente un ensemble de suggestions d'activités visant le développement moteur et intellectuel des enfants. Et toutes les activités décrites sont réalisables à partir d'objets et de matériels courants que les gens ont déjà dans leur maison.

4. Des « fêtes familiales à l'école » organisées par le comité d'école et les enseignants

Dans le cadre de l'année internationale de l'enfant, on organise dans l'école une journée par mois d'activités spéciales dont une partie rassemble les parents et les enfants (par exemple des jeux parents-enfants, dîner en commun à midi) et une autre partie s'adresse à chaque groupe séparément. Le premier mois, par exemple, les élèves ont de leur côté fait l'élection du comité sportif d'enfants de l'école, tandis que les parents élisaient leur nouveau comité d'école. Une garderie est organisée sur place pour faciliter la présence des parents. Le premier mois, 70% des familles sont venues à l'école à cette occasion (un peu plus que celles qui viennent chercher le bulletin). Une autre journée portait sur la musique.

5. Un effort particulier du comité d'école pour servir de lien avec l'ensemble des parents

D'abord, tous les parents sont invités à participer aux réunions régulières du comité d'école et reçoivent à cet effet l'ordre du jour de chaque réunion. Et même s'ils reconnaissent qu'ils sont « gênés » de venir, peut-être plus que dans les villes, quelques-uns ont utilisé cette occasion de se familiariser avec leur école et ce qui s'y passe, par le contact direct avec le groupe de parents élus, plus informés et plus sûrs d'eux.

6. Les gens de l'école se rendent dans les familles à certaines occasions

- ***Une première visite au moment de l'élaboration des plans d'action***

Le principal et sa personne-ressource sont allés rendre visite à quelques familles, pour amorcer la discussion et mieux comprendre leur réticence face à l'école, ainsi que leurs attentes et répondre à certaines questions formulées par ces familles lors du sondage réalisé au cours du plan d'action sur l'information.

- ***Dans le cadre du projet maternelle-plus : une « visite paroissiale » dans les familles ayant un enfant « en difficulté »***

Une équipe à laquelle se sont ajoutés la seconde année deux parents, a préparé un projet d'intervention auprès des enfants de maternelle qui éprouvent diverses difficultés. Ce projet est basé, entre autres, sur la conviction suivante :

> *« Mieux l'action de différents intervenants (y compris la famille) sera concertée, meilleurs seront les résultats »*

C'est ainsi qu'en plus des rencontres de groupe pour les parents de maternelle organisées à l'école par l'équipe, l'orthopédagogue s'est rendu dans les familles, afin d'évaluer **avec ses parents**, les difficultés propres à chaque enfant.

> *« On peut montrer sur place à la mère comment travailler le langage ; nous avons aussi une perspective d'action préventive pour les enfants plus jeunes de la même famille »*

> *« Comme les parents reçoivent à chaque quart les objectifs poursuivis en maternelle, ils savent de façon précise ce que les enfants ont à faire et cela nous permet d'identifier avec eux les difficultés de leur enfant »*

7. L'école établit des relations plus serrées avec la paroisse

La façon dont cette école a abordé son plan d'action sur « l'école de foi catholique » est fortement colorée, elle aussi, par sa volonté de rétablir un contact avec son milieu social.

Au lieu d'aborder cette question par le biais des valeurs, comme l'ont fait d'autres écoles, elle l'aborde sous l'angle **des rôles respectifs de la famille, de la paroisse et de l'école**. L'analyse de sa situation et l'expression des attentes des parents et des enseignants ont amené cette école à chercher de quelle façon elle pouvait jouer un rôle dans l'éducation chrétienne des enfants, en relation avec les rôles joués par la paroisse et par la famille. Ce plan s'est déroulé en deux temps.

- ***Dans un premier temps, le personnel de l'école s'est informé*** sur les exigences du ministère et du comité catholique concernant l'éducation chrétienne grâce à un document préparé par le conseiller en éducation chrétienne de la commission. Puis le principal et un étudiant en théologie venu donner un coup de main ont rencontré chacun des enseignants pour avoir une description exacte de ce qu'il faisait dans sa classe en catéchèse.

  « Nous avons découvert que, de fait, certains enseignants modifiaient le programme de catéchèse; nous avons découvert aussi que le ministère définissait clairement notre rôle d'école dans la formation chrétienne des enfants. »

- ***Parallèlement, le comité d'école a organisé une assemblée générale des parents*** sur la question de l'éducation chrétienne à l'école.

  « Cette rencontre avec la population se voulait UNE RÉFLEXION COLLECTIVE SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA CATÉCHÈSE : elle s'est articulée autour des trois questions suivantes :

  — Lorsque nous demandons que l'école soit de foi catholique, NOUS NOUS ATTENDONS À CE QUE L'ÉCOLE FASSE QUOI ?

  — Y a-t-il des aspects qui reviennent plus à l'animateur de pastorale ou à la paroisse qu'à l'école ?

  — Le fait que les enfants reçoivent un enseignement de la religion catholique, CELA NOUS ENGAGE À QUOI COMME PARENTS ? »

  (« Les plans d'action », Annexe 3.1)

Le fait d'aborder franchement tous ensemble cette question a créé un sentiment général de tolérance.

« Les discussions nous ont amenés à une certaine ouverture du concept de « foi catholique », il y avait un vent de tolérance, un certain sens oecuménique de l'ouverture à l'autre. »

« C'est devenu un sujet de discussion aussi facile que les autres. »

(Des parents)

Une première conclusion a été tirée de ces deux opérations : la formation chrétienne des enfants devient de plus en plus la responsabilité des parents et de la paroisse, l'école leur apportera **sa collaboration**. C'est ce qu'explique le principal :

« Ce n'est pas l'école qui décide de confirmer les enfants ; à cette occasion, le curé est venu à six reprises rencontrer les enfants dans la classe. Nous, le personnel de l'école, nous nous voyons comme des collaborateurs. »

« C'est à la paroisse de développer une façon de mettre davantage les parents dans le coup. »

Par ailleurs, les parents ont manifesté une volonté ferme de s'impliquer davantage dans l'éducation chrétienne des enfants.

- ***Dans un troisième temps, il reste à l'école et aux deux autres parties à clarifier de façon plus précise leurs rôles respectifs.*** À cette fin, un groupe de parents de l'école a commencé l'information de l'ensemble des parents sur la catéchèse en leur distribuant le livre des parents. De son côté, la paroisse cherche davantage à impliquer directement les parents dans des célébrations avec leurs enfants. Et l'école a prévu d'informer les parents sur ce qu'elle considère être les limites de son action propre et sur ce qui relève de leur responsabilité, selon les thèmes abordés en catéchèse (ex. la messe).

8. L'école établit des relations avec le service municipal des loisirs

Comme il s'agit d'une petite municipalité, l'école et le service des loisirs ont établi des rapports de services mutuels.

Le service des loisirs permet à l'école d'utiliser la patinoire municipale après les repas de midi et y assure même la surveillance des élèves qui dînent à l'école pour la plupart.

Quant à l'école, elle a mis une partie de son terrain à la disposition du service des loisirs qui y a aménagé un champ de baseball. L'école en assure l'entretien et les deux l'utilisent. C'est également le professeur d'éducation physique de l'école qui a fait le tracé de la piste municipale de ski de fond, et en contrepartie, les élèves peuvent utiliser la piste dans le cadre de leurs activités de plein air.

D'autre part, l'école a offert au service des loisirs de contribuer à la fête de Noël organisée par lui : les enfants des différentes classes ont préparé et exécuté des numéros de danses et de chants et l'école a fourni les films présentés à cette occasion.

Tout cela a contribué aussi au rapprochement école-milieu.

9. Les autres plans d'action plus spécifiquement pédagogiques reflètent aussi la préoccupation de rendre l'école plus familière à son milieu

Cette préoccupation de rendre à nouveau l'école plus familière à son milieu est également présente dans les plans d'action portant sur des questions plus spécifiquement pédagogiques.

En effet, cette école a tenu à **retranscrire textuellement dans son projet éducatif les principales attentes des parents** en français et en mathématiques par exemple, à côté de l'énoncé des priorités retenues pour ces matières. Il est alors bien clair pour les parents que l'école a tenu compte de leurs demandes. Lorsqu'un plan d'action mentionne par exemple :

> *« Nous voulons plonger l'enfant dans un bain de lecture et rendre cette lecture importante et significative pour lui, au moyen de divers ateliers »*

Tous voient que cela répond à la demande des parents :

> *« Qu'il se fasse plus de lecture »*

Ou encore, lors du choix d'une nouvelle méthode de mathématiques, les enseignants se disent préoccupés « que les parents puissent s'y retrouver » et le principal « prend tout le temps nécessaire, au comité d'école, pour les informer d'où en est rendu le plan d'action sur les mathématiques ».

> *« On a essayé de faire voir aux parents de quelle façon la nouvelle méthode de mathématiques répond à leurs attentes »*

C'est à la suite de ces attitudes et de ces comportements nouveaux de la part de l'école qu'un homme qui n'avait pas mis les pieds à l'école depuis sept ou huit ans a pu dire lors d'une assemblée :

> *« Maintenant, j'ai confiance que l'école nous écoute »*

Conclusion

Les exemples donnés montrent bien que pour cette école, le fait d'axer son projet éducatif sur les relations école-milieu n'a rien d'un slogan ou d'un vœu pieux : cette préoccupation s'est concrétisée dans une multitude d'actions imaginées dans ce but, et qui ne sont pas toutes coûteuses en temps ou en énergie.

À mesure que se réalisent les divers plans d'action, des relations se tissent ou se re-tissent, entre l'école et les familles, entre l'école et la paroisse ou la municipalité, mais **aussi entre les gens du milieu eux-mêmes**, comme en témoignent deux parents :

> *« Cela m'a permis de rencontrer des gens du milieu ici que je ne connaissais pas, car cela fait seulement 2 ans que je vis ici »*

> *« Moi, cela fait 10 ans et je ne leur parlais jamais ; car en milieu rural, on ne se visite quasiment pas »*

II Le milieu social a une influence déterminante sur le contenu même du projet éducatif : le cas d'une école anglophone catholique

Le projet éducatif de l'une des écoles a été très influencé par sa communauté qui est anglophone et catholique. Cette école se sent menacée, jusqu'à un certain point, par le milieu francophone dans lequel elle est située. Il y a quelques années, la moitié de ses élèves étaient des francophones qui venaient apprendre l'anglais et l'on parlait autant l'anglais que le français dans l'école. Les lois sur la question linguistique, adoptées par l'Assemblée Nationale, ont modifié cette situation et l'école s'identifie maintenant fortement à la communauté anglophone et catholique, recevant des élèves de tout le territoire de la commission scolaire et même de l'extérieur.

Cet état de choses a coloré fortement le contenu du projet éducatif de cette école. Elle se propose de transmettre les valeurs auxquelles est attachée la communauté anglophone catholique et ces deux caractéristiques du milieu influencent son projet éducatif, ce qui apparaît clairement dans son document qui est perçu comme un « guide » et dans lequel tout le monde dit « se reconnaître ».

1. L'influence du milieu anglophone

- Le projet éducatif de cette école contient une section sur sa philosophie de l'éducation. On y retrouve en particulier les préoccupations du milieu anglophone pour **les valeurs démocratiques** :

  « In preparing the child to live in a democratic society, we keep in mind that the community can only be great if the individuals in it are great. The individuals can only achieve greatness if they develop in a framework where their very individuality is respected as sacred »

  (Projet éducatif, p. 3)

- De plus, cette école est très préoccupée par la transmission des **valeurs culturelles traditionnelles** de la communauté anglophone. L'un des moyens qu'elle se donne pour y parvenir est inscrit dans son projet éducatif :

  « Benefiting from the EXPERIENCE OF SENIOR CITIZENS as they share their talents with the children on a voluntary basis »

  De fait, des personnes âgées viennent à l'école initier les enfants à différentes techniques artisanales.

  Un autre moyen utilisé par l'école pour traduire sa préoccupation des valeurs culturelles est de participer activement aux événements importants pour la communauté anglophone, par exemple la Saint-Patrick. L'école organise également chaque année deux concerts donnés par les enfants, auxquels assiste toute la communauté :

  « À Noël, ce sont des « folk songs » anglais, plus quelques chants folkloriques en français, pour que les enfants connaissent certains éléments de la culture française dans laquelle l'école est située »

- Le projet éducatif a aussi été l'occasion, pour les parents, de débattre avec les enseignants de **la discipline**, autre trait culturel jugé important :

  « Nous autres anglophones avons toujours suivi une ligne plus disciplinaire avec les enfants : on demande que la discipline faite à la maison se continue à l'école. Si Charles a besoin d'une claque sur les fesses, donnez-lui en ; tenez-les serrés »

  (Un parent du comité d'école)

  Cependant, les enseignants appliquent les règlements selon la personnalité de l'enfant, car « les familles sont différentes et aussi les enfants » :

  « Avec certains enfants, leur parler ça suffit ; pour d'autres une retenue est nécessaire ; pour un autre, il faut faire venir ses parents et discuter avec lui »

2. L'influence du milieu catholique

Bien que toutes les écoles de la commission scolaire soient catholiques, l'aspect religieux prend dans celle-ci une importance particulière **car c'est lui qui justifie l'existence même de l'école**.

En effet, la communauté anglophone s'est donné cette école afin de s'assurer que ses enfants recevraient une bonne éducation selon les principes de la religion catholique et cela est formulé clairement dans son projet éducatif :

> « *Human education and christian education are thought of as one single process, so that the whole of the students learning and life experience comes gradually under the influence of the faith.*
>
> *An environnement and an atmosphere is created where the gospel spirit of liberty and charity prevails.*
>
> *Special attention is paid to catechetical and liturgical training in order to help the students to become believers, participants, and witnesses.*
>
> *There is an educational community based on shared religious convictions.* »

Plus concrètement, cette préoccupation de donner aux enfants une éducation chrétienne se traduit, entre autres, par les moyens suivants :

- « *Regular religious instruction.* »
- « *Each day begins with group prayer.* »
- « *Particular emphasis is placed on the virtue of charity.* »
- « *Monthly mass is celebrated in the school.* »

3. Un équilibre entre la tradition et l'innovation

On a voulu faire ressortir plus particulièrement l'influence des valeurs culturelles traditionnelles de ce milieu anglophone sur le contenu du projet éducatif de « son » école, et cela est fort bien résumé dans la première phrase de son projet éducatif :

> « *We believe that the school must seek to lead the child to choose and accept as his own, the ideals of conduct and endeavour that a christian an democratic society approves.* »

Cependant, d'autres parties du projet éducatif de cette école traduisent son ouverture à des courants pédagogiques nouveaux, ce que la direction de l'école résume ainsi :

> « *Nous faisons des efforts pour trouver un équilibre entre la tradition et l'innovation.* »

Un projet éducatif peut être polarisé par l'évolution de la communication entre les groupes qui interviennent dans l'école

L'analyse du cheminement de certaines écoles laisse voir que, dans leur démarche, c'est l'aspect de la « dynamique entre les groupes » qui a occupé toute la place et polarisé, de fait, les énergies des gens dans ce « premier tour de roue ».

Bien sûr, les rapports entre les groupes et entre les gens ne se vivent pas « en soi », mais s'établissent à propos de certains sujets ou actions, à propos de « contenus ». Il en est de même lorsqu'une école élabore un projet éducatif : les divers groupes entrent en interaction autour d'un contenu.

Ce contenu est d'abord quelque chose que l'on débat, il se traduit par des paroles, puis il est écrit, puis il passe dans des actions.

Des paroles aux actions : une révélation progressive de l'état réel des rapports et des communications dans l'école

À l'étape des paroles, une école peut se faire illusion et réaliser sur certains sujets un consensus qui n'est pas réel : parler n'est pas nécessairement engageant, comme l'explique un enseignant :

> *« Les professeurs parlent, parlent, disent beaucoup de choses, sans s'expliquer sur les termes : on dit n'importe quoi, on pense que nos paroles n'ont pas de portée. »*

À l'étape de l'écrit, les gens prennent conscience du contenu réel de ce qu'ils ont dit :

> *« Puis Wouf ! tout d'un coup on voit ça écrit là : on pense : C'EST PAS ÇA QU'ON VOULAIT DIRE. »*

L'action est le test véritable : c'est au moment de passer à l'action que les gens se rendent compte qu'ils ont ou non une volonté commune :

> *« Le projet éducatif, c'est quelque chose qu'on veut pour notre école. »*

Un enseignant exprime fort bien de quelle façon **les choses ont commencé à se compliquer au moment des plans d'action** dans son école où, pourtant, les premières étapes de l'élaboration du projet éducatif avaient été franchies sans encombre :

> *« On cherchait comment s'y prendre pour travailler sur la conception chrétienne, puis on a sauté sur les mathématiques. Puis on a fait deux réunions sur le français et on a vu qu'on ne s'entendait même pas sur les valeurs : comment expérimenter si l'on ne permet pas le bruit, la découverte et l'expérimentation chez les enfants ? Quelqu'un a proposé de rediscuter des valeurs : là on est tombés dans les règlements. »*

Un autre enseignant de la même école pressent que s'ils ont pataugé quant au contenu des plans d'action, c'est qu'au fond, il existe dans l'école une difficulté dans la communication et des intérêts divergents :

> *« Le temps qu'on apprend à se connaître n'est pas marqué dans le projet éducatif, mais en fait, C'EST JUSTE ÇA QU'ON FAIT. »*

Et le directeur renchérit :

> *« Peut-être qu'au bout du compte, on va atteindre des objectifs qu'on n'avait pas poursuivis. »*

L'état des rapports entre les groupes dans une école, ainsi que sa capacité initiale d'échanger **sur le plan pédagogique** peuvent être tels que son projet éducatif sera polarisé tout entier, au début, par des questions de communication et par des oppositions d'intérêts, plutôt que par une réflexion pédagogique commune.

De fait, pour certaines des écoles de la commission scolaire, la démarche d'élaboration du projet éducatif a été d'abord une occasion de mettre en lumière **l'état réel de leur dynamique interne**.

On touche ici des points souvent délicats et parfois même douloureux [15]. Cependant, on présentera certaines constatations générales que l'analyse, ainsi qu'un contact direct avec ces écoles, ont permis de faire. En effet, les choses constatées font partie de la réalité ; de plus elles peuvent être d'une grande utilité pour d'autres écoles qui songent à élaborer un projet éducatif.

Les observations et les exemples concernant la dynamique vécue par ces écoles seront regroupés de la façon suivante :

— Quelques exemples de l'état difficile des communications au départ ; l'évolution des rapports dans l'école au cours des grandes étapes de la démarche ;

— Le projet éducatif et la question du leadership et du consensus dans l'école.

Certains exemples seulement seront développés, les autres étant simplement décrits succinctement.

(15) Les enseignants, les parents et les directions des écoles concernées ont accepté de PARTAGER les difficultés parfois très grandes qu'ils ont vécues et donné leur accord sur le texte qui suit, afin de rendre service à d'autres enseignants, parents ou directions aux prises eux aussi avec des dynamiques difficiles.

I Quelques exemples de l'état difficile des communications au départ et l'évolution des rapports dans l'école

Bien que la démarche d'élaboration du projet éducatif ait été conçue, comme on le verra en détail dans la deuxième partie de l'étude, pour favoriser l'expression de tous ainsi que l'interaction maximum entre les groupes, on constate qu'en fait, certaines écoles ne se reconnaissent pas « comme école » dans leur projet éducatif.

C'est comme si la façon même dont ces écoles élaborent ou tentent de mettre en œuvre leur projet éducatif était le symptôme qu'il existe chez elles une dynamique difficile !

Le projet éducatif est alors une sorte de *RÉVÉLATEUR*.

En effet, **l'élaboration** même du projet éducatif permet déjà de **rendre visibles pour tous** certains malaises entre les groupes, amène les gens à en prendre conscience, et plusieurs commencent à s'interroger sur leurs attitudes.

Puis, la **mise en œuvre** du projet éducatif **rend évidents pour tous** les rapports conflictuels. En effet, lorsqu'on s'engage collectivement dans l'action, il devient impossible de se camoufler les difficultés de communication et les divergences d'intérêts ou de les minimiser. La plupart des gens concernés en prennent alors conscience collectivement de façon très précise et commencent à pouvoir en nommer certaines causes. C'est donc **la nécessité de l'action qui amène les divers groupes à s'engager dans certains changements d'attitudes ou de comportements**, tant entre eux que par rapport aux enfants.

On verra qu'au bout du compte, cette évolution dans la communication et les rapports ne se fait pas « pour elle-même », elle est une source de progrès pour l'école ainsi que pour les enfants et leurs apprentissages.

Les symptômes d'une communication plus difficile se sont manifestés de plusieurs façons dans les écoles de la commission scolaire à l'occasion de cette démarche ; on en examinera plus particulièrement trois :

1. Un projet éducatif a été élaboré ***par les enseignants seuls***.
2. Un projet éducatif a été élaboré ***par les parents seuls***.
3. Le projet éducatif a été élaboré par tous les groupes, ***mais les gens ne s'identifient pas à son contenu***.

On décrira « en raccourci » pour chacun de ces cas comment la communication entre les groupes, qui était difficile au départ, a évolué. Quels malaises ont été révélés au moment de l'élaboration du projet éducatif ? Quels problèmes sont devenus évidents au moment de la mise en œuvre ? Quelle ouverture se dessine dans l'école après deux ans et vers quel type d'améliorations ?

Dans les trois cas, on pourra constater l'existence **d'un double mouvement** :

— D'une part, les difficultés de communication ou les conflits entre les groupes se précisent, deviennent très visibles, ce qui est difficile à vivre pour les gens ;

— D'autre part, **en même temps**, des changements d'attitude se produisent qui rétablissent certaines communications, les rendent moins menaçantes ou même satisfaisantes et permettent ainsi d'amorcer une action concertée après un délai plus ou moins long.

1. Un projet éducatif est élaboré par les enseignants seuls

- ***La dynamique de départ : les parents sont exclus de l'élaboration du projet éducatif***

Dès le début, cela était bien clair pour les enseignants d'une école :

> *« On avait dans notre tête que c'était nous autres qui allions le faire, METTRE DEDANS CE QU'ON VEUT »*

Cela était clair aussi pour les parents :

> *« Les enseignants ne voulaient pas de parents sur le projet éducatif, pour ne pas avoir de barrière à leur idée. Ils vont peut-être décider de nous entrer l'an prochain »*

Des enseignants peuvent en effet décider tacitement que les parents ne feront pas partie de l'équipe-école :

> *« On ne s'est pas posé la question de savoir si on mettait des parents sur l'équipe, ici, à l'école, au point de vue pédagogique. ON NE LES VOIT PAS LÀ ; ça ferait un employeur de plus »*

Et les parents du comité d'école n'ont pas osé insister :

> *« ON SAVAIT QU'ON N'ÉTAIT PAS BIEN VUS. Si ta voisine te dit : Je ne veux pas te voir chez nous, tu ne vas pas frapper à sa porte toutes les 10 minutes »*

Malgré tout, les parents ont réalisé l'étape d'« Expression des attentes », mais sans trop y croire :

> *« Une centaine de parents sont venus à l'école ; ils donnaient leurs attentes, par petits groupes avec un parent-animateur, et disaient : ça ne servira à rien. On a dû les pousser sur certains sujets pour avoir leurs commentaires »*
>
> *(Membre du comité d'école)*

- ***Lors de la préparation du document une constatation s'impose : les difficultés de communication n'existent pas seulement entre les enseignants et les parents***

Pour les parents, le projet éducatif de l'école est « celui des enseignants »

« C'est la ligne de conduite que les professeurs se sont tracée pour les trois années à venir »

« C'est un projet éducatif qui va leur plaire à eux, et pas nécessairement aux parents et aux gens du comité d'école »

Les **enseignants**, eux, avouent avoir trouvé l'opération difficile, car ils ont été forcés de « sortir de leur classe » et de communiquer entre eux pour le rédiger

« Parfois, on a souffert physiquement et moralement quand il faut s'accorder dans une école, c'est dur »

Les grilles d'analyse de la situation ont alors joué un rôle facilitant

« On a été obligés d'écrire pour se parler ; j'ai trouvé ça bizarre, mais c'est un début »

Et déjà, on perçoit que les difficultés n'existent pas seulement dans la dynamique parents-enseignants ; il apparaît qu'il n'y a pas unanimité sur tous les domaines **entre les enseignants eux-mêmes**. Il est clair que certains s'identifient davantage au document élaboré, qu'ils veulent « défendre jusqu'au bout » et dont ils disent être fiers.

D'autres s'en montrent plus distants

« Au fond, notre projet éducatif veut donner une certaine image de l'école, juste une image extérieure « flashy », une image morte. C'est bien beau, mais... »

Le **principal** voit son rôle défini comme très important par les enseignants, étant donné la situation ; mais un certain malaise est déjà perceptible

« Avant qu'on embarque dans le projet éducatif, c'est nécessaire QUE LE DIRECTEUR L'ACCEPTE LUI-MÊME, LE VEUILLE BIEN, voie ce que ça peut donner »

Les parents lui attribuent eux aussi un rôle-clef

« Le directeur joue un rôle assez difficile à évaluer, car il est entre les professeurs et le comité d'école et ne sait pour qui prendre position. Il reste plutôt neutre ; il voudrait mais... »

« Il nous poussait beaucoup : Allez-y, allez-y ! Il nous encourageait à travailler fort »

- ***Au moment des plans d'action, l'état réel des communications se dévoile***

Les parents sont d'autant plus sceptiques qu'étant tenus à l'écart, ils tendent à mettre en doute la valeur pour leurs enfants d'un projet éducatif dont ils ont le sentiment d'avoir été exclus. En effet, seuls les parents du comité d'école ont pu prendre connaissance du document la première année

« Les enseignants ont pris une attention particulière pour trouver des termes qui n'obligent personne à rien, qui n'engagent pas. C'EST DU PAPIER ; ils l'ont écrit parce qu'ils étaient obligés »

« À quoi sert d'écrire qu'on fera 90 minutes de catéchèse si un professeur dit : Je reste libre de ne faire que 50 minutes dans ma classe, si je veux »

> *« S'ils oublient les parents, ils vont oublier les enfants aussi »*

Le comité d'école, pour sa part, se sentant extérieur à une démarche qui concerne l'ensemble de l'école, se perçoit comme devenu inutile et se décourage : « Plus ça va, plus on régresse »

Plusieurs des parents élus quittent alors le comité d'école, ne sachant plus trop quelles actions entreprendre seuls, en dehors du projet éducatif de l'école dont ils tendent à minimiser l'importance et l'impact.

« Ce n'est pas un projet éducatif qui va changer quelque chose à la façon de faire des professeurs ; la majorité se pensent infaillibles. Qu'ils fassent ce qu'ils voudront : ILS L'ONT TOUJOURS FAIT. »

Les enseignants tiennent en effet à mettre en marche des plans d'action sans la présence gênante des parents, loin de « l'œil inquisiteur du comité d'école qui va nous surveiller » :

« Que les parents n'aient pas trop le nez dans NOS AFFAIRES, car ils ne sont pas dans le contexte. On veut bien les informer, mais pas plus. »

Par ailleurs, **la fragilité du consensus entre les enseignants** sur le document Projet éducatif apparaît lorsqu'il s'agit de s'entendre sur le contenu d'un plan d'action ; ils sont amenés à constater qu'ils ont **écrit** des choses que tous ne voulaient peut-être pas **réaliser** :

« On avait mis les règlements, et on les a ôtés parce qu'ils ne sont pas compatibles avec notre définition de l'autodiscipline qu'on a mise dans le projet éducatif. »

« Pour les moyens d'action précis, comme c'est là, je trouve que c'est zéro. »

- ***Cependant, au cours de la seconde année, des rapports nouveaux s'amorcent***

C'est en premier lieu la communication enseignants-enseignants : ils reconnaissent que la démarche, et en particulier le travail en équipe, leur a permis d'établir des rapports entre eux sur des questions pédagogiques :

« On est obligé de se parler ; ça nous a demandé des rencontres entre les degrés. ÊTRE EN ÉQUIPE ÇA AIDE. »

Les enseignants manifestent également une certaine volonté de s'ouvrir aux parents, lorsque les choses auront démarré de façon satisfaisante, lorsqu'ils auront consolidé un premier consensus plus réel :

« L'an prochain, les professeurs nous ont promis que les parents auraient UN BAIN D'ÉCOLE. »

(Membre du comité d'école)

« L'an prochain, nous enverrons le projet éducatif à tous les parents ; là, on clarifiera la situation avec eux. »

(Un enseignant)

- ***L'importance d'un leadership intégrateur et stimulant devient évidente pour tous***

Le dévoilement de l'état réel des communications dans l'école, tout autant que le début d'ouverture constaté entre les enseignants eux-mêmes, et entre enseignants et parents, rendent plus évidente la nécessité de trouver dans l'école un leadership qui puisse **rassembler les gens** :

> Les enseignants ont besoin que quelqu'un les aide à articuler leurs convergences sur des questions pédagogiques et à surmonter leurs divergences les unes après les autres, dans la réflexion comme dans l'action.

Ils sentent en effet le besoin de se consolider « comme groupe » **avant** de faire équipe avec des parents.

Dès le début de l'étape d'élaboration des plans d'action, les enseignants ont ressenti et exprimé l'importance de ce type de leadership :

« On ne voudrait pas que le projet éducatif nous amène à contester son leadership, mais ça prend UN DIRECTEUR TRÈS IMPLIQUÉ pour faire aboutir les plans d'action. Si ça prend un animateur extérieur à chaque fois qu'on veut planifier, ça ne peut pas remplacer un directeur, au point de vue mentalité. »

« Pour la consultation ça va ; c'est beau que le dialogue soit toujours ouvert, mais parfois il faut mettre un point final. »

Il apparaît alors clairement qu'avec le temps, à mesure que cette école cherche à s'engager dans la mise en œuvre de

son projet éducatif, la nécessité d'un leadership intégrateur et stimulant peut atteindre **un point critique**, faute de quoi, le projet éducatif élaboré sur papier risque de rester lettre morte.

2. Un projet éducatif est élaboré par les parents seuls

Il s'agit d'un fait et cela révèle l'existence, dans cette école, d'une dynamique confuse et d'un écart dans les attentes initiales des groupes, qui n'a pu être réduit lors des premières phases de la démarche. Quelles que soient les raisons qui l'on amené, le fait est là : le projet éducatif d'une école a finalement été élaboré par une équipe de parents (un comité ad hoc du comité d'école), à laquelle un enseignant s'est joint à la fin seulement, « pour la forme de la rédaction et non pour le contenu ». Ce fait révèle qu'il **semble exister, au départ, une certaine divergence parents-enseignants sur l'orientation de base de l'école**.

On décrira « en raccourci » comment, à partir du choc initial, la dynamique des rapports et de la communication a évolué dans l'école en passant par certaines prises de conscience individuelles et collectives, jusqu'à ce qu'une première « action d'école » puisse démarrer.

À mesure que la communication progressait, il est apparu à tout le monde qu'il ne s'agissait pas seulement d'un conflit parents-enseignants, mais qu'il existait également une divergence profonde **entre les enseignants eux-mêmes**, et que les rapports **enseignants-direction** étaient difficiles eux aussi.

- ***Le choc initial pour les enseignants : une crise de la confiance***

Au départ, les enseignants ont « trouvé dur d'accepter que ce soit les parents qui fassent le projet éducatif ». Leur première réaction, en recevant le document à la rédaction duquel ils n'avaient pas participé, a été d'y lire en filigrane un certain nombre **d'attaques**.

> *« Les parents se comportaient comme si rien ne se faisait dans nos classes ; cela nous a pas mal marqués chacun : on leur disait ON ESSAIE de le faire dans nos classes »*

Et tout n'est pas encore cicatrisé

« Ça été et C'EST ENCORE DUR »

Le fait que le projet éducatif ait été **écrit** a accentué cette impression d'être attaqués ; et plus particulièrement, une phrase de quatre lignes concernant le climat général de l'école a canalisé la réaction des enseignants qui ont demandé de l'ôter, lorsqu'ils ont lu la première version. Or, pour les parents, il s'agissait justement de « la phrase essentielle qui résumait tout **notre** projet éducatif »

> *« L'acquisition des connaissances est une exigence de base qui sera facilitée par un climat affectif favorable, c'est-à-dire un climat OU L'ENFANT EST HEUREUX, BIEN ACCUEILLI, DÉSIRÉ, AIMÉ SANS ÊTRE CHOYÉ »*
>
> *(Projet éducatif, p. 12)*

L'un des enseignants exprime la réaction de repli qu'ils ont alors eue face aux parents :

> *« C'était important pour eux autres que cette phrase soit là ; nous, on est resté avec L'IMPRESSION d'un manque de confiance ; l'enfant n'est pas heureux et aimé à l'école »*

> *« On a eu L'IMPRESSION qu'un petit groupe de parents nous font plus ou moins confiance et nous suivent de près ou de loin »*

De plus, le projet éducatif est écrit au futur, « comme si on n'avait rien fait »

- ***De l'effet-choc à une première acceptation chez les enseignants***

Le fait même que les parents aient élaboré seuls le projet éducatif de l'école était propre à établir une dynamique d'affrontement et plusieurs parents sont en effet venus aux assemblées générales avec l'intention d'avoir une **confrontation** sérieuse avec les enseignants.

De fait, durant une assemblée générale où avait lieu la présentation du projet éducatif, les parents se sont montrés très agressifs envers les enseignants, les attaquant, leur « envoyant des messages »

> *« Ça nous visait sans trop le dire, et on était fâchés de ça »* *(Un enseignant)*

Pourtant, les enseignants se retrouvaient avec un grand point d'interrogation : « Comment les parents en sont-ils venus à appuyer autant sur « l'enfant heureux à l'école ? »

Cette question qu'ils se posaient tous est importante ; elle est une manifestation du fait qu'ils n'ont pas rejeté le message des parents ; elle est **l'amorce de leur cheminement ultérieur**

Plusieurs enseignants révèlent en effet que le choc insécurisant ressenti alors, a été suivi d'une interrogation profonde

> *« D'abord, je me suis dit : je ne fais rien de ce que les parents ont demandé ; après ça, je me suis observée et j'ai vu que J'EN FAISAIS UN PEU »*

> *« Les parents ont réagi comme si on voulait ôter l'enfant du projet éducatif. On s'est senti insécure : on s'est dit : ON N'A PEUT-ÊTRE PAS PENSÉ COMME DES PARENTS AURAIENT PENSÉ »*

Et cela a mené à une constatation et à une acceptation nouvelle, par les enseignants, d'une réalité importante

> « Ces enfants-là ne sont pas à nous autres ; ILS NOUS SONT CONFIÉS »

C'est comme si l'écrit permettait au choc initial d'avoir des répercussions positives en donnant également aux enseignants l'occasion d'y repenser chacun pour soi

> *« Le projet éducatif des parents m'a fait ouvrir les yeux en classe : J'ENSEIGNAIS À L'AVEUGLETTE, je ne m'arrêtais pas beaucoup aux problèmes des enfants »*

« Quand les parents ont fait le projet éducatif, cela m'a fait réfléchir, et beaucoup, dans le sens de COMPRENDRE LES ENFANTS et de mieux être à leur écoute »

Les enseignants ont finalement donné une première acceptation officielle à ce projet éducatif élaboré par les parents ; ils l'ont reconnu comme étant le projet éducatif **de l'école**

« On a donné notre accord sur le brouillon »

« On a accepté les priorités des parents, les valeurs, les règlements, les bulletins, l'information en mathématiques »

Mais ils n'acceptent pas d'être restés à l'écart à certaines phases, ce qui les a empêchés d'assimiler les résultats des compilations au fur et à mesure et d'en discuter, **avant d'être confrontés à l'ensemble des parents**

« Lorsque les parents ont compilé les choses négatives, peut-être qu'on aurait pu être les premiers à les connaître, AVANT la soirée d'échanges entre parents et enseignants, et on aurait dit : il y a ça à changer »

Il leur reste d'ailleurs à s'engager dans des actions concordant avec les orientations de base du document qu'ils ont accepté officiellement. On voit que dans un tel cas il est nécessaire, pour permettre aux enseignants d'intérioriser peu à peu certaines orientations différentes des leurs, de trouver les moyens leur permettant de s'impliquer ou de se réinsérer au fur et à mesure, en respectant leur rythme, **car c'est eux qui auront à RÉALISER les plans d'action issus du projet éducatif**

- ***Une prise de conscience COLLECTIVE de l'état réel des communications dans l'école et de certains facteurs pouvant les expliquer***

Dans cet exemple, ce que la démarche d'élaboration du projet éducatif révèle en premier lieu est une divergence entre les parents et les enseignants, concernant les orientations de base, et plus particulièrement le climat de l'école et la relation maître-élève.

Mais en fait, au moment de réaliser des plans d'action, une autre réalité plus cachée sous cette première écorce est devenue bien visible pour tous : l'existence de divergences assez profondes entre les enseignants eux-mêmes. Au moment de **réaliser ensemble quelque chose**, les enseignants ont été amenés à constater que ces divergences portaient autant **sur des détails de la vie quotidienne dans l'école que sur les orientations de fond :**

« On a peur les uns des autres »

« J'avais peur que les autres critiquent ma façon d'enseigner, je sentais que je n'étais pas à point dans mon enseignement »

« Notre groupe ne forme pas un tout : on n'a pas réussi à décider tous ensemble même si ça s'est amélioré »

Les enseignants ont aussi pris conscience de l'existence, chez eux, de **certaines attitudes** que l'on retrouve comme des constantes là où le projet éducatif révèle des problèmes de dynamique entre les gens. Par exemple

« Quand les enseignants ne sont pas tous d'accord, le fait que des personnes FONT SEMBLANT D'EMBARQUER mais n'embarquent pas cause des difficultés »
(Un enseignant)

Ou encore, une personne dont le rôle est d'exprimer le point de vue de son groupe, dans une réunion, ne dit rien

« Il était mal à l'aise de l'exprimer et PENSAIT QUE D'AUTRES LE DIRAIENT À SA PLACE »

Les enseignants se sont également rendu compte de certaines **racines historiques** de leurs conflits

« Avant, on n'avait pas le droit de parler dans les corridors, on restait seul dans sa classe, et à 3 heures on partait. C'était : tu souris, un petit mot, puis tu t'occupes de ton affaire »

Un soutien « disponible sur demande »
à la commission scolaire a facilité la communication

Ces prises de conscience entre les enseignants ont été facilitées par une série de rencontres régulières organisées pour eux et animées par un professionnel de la commission scolaire. En effet, après avoir constaté que quelques-uns d'entre eux n'avaient pas participé à l'étape « expression des attentes », il a été décidé par le principal, en accord avec les enseignants, **d'interrompre temporairement la démarche d'élaboration du projet éducatif** pour travailler un certain temps sur leur dynamique interne. Au cours de ces rencontres avec un animateur, ils ont appris à se connaître davantage et à plus « écouter l'autre », mais principalement à se parler. « On a tout vidé notre sac, on a tout dit »

« Cela nous a appris à COMMUNIQUER ENSEMBLE COMME PROFS, à se dire ce qu'on a à se dire, sans toujours le cacher »

Les enseignants ont également pris conscience durant ces rencontres de certains facteurs **liés davantage à leur contexte social**, comme par exemple la complexité des rapports école-milieu dans une collectivité peu nombreuse. Entre autres choses, il ont pris conscience de l'importance des liens de parenté qui peuvent se répercuter dans l'école ; ils ont également perçu que les familles nouvellement installées, « les étrangers », n'étaient pas toujours facilement intégrées par les anciennes et que cela pouvait également se répercuter dans l'école : « les enfants du village n'acceptent pas toujours les nouveaux et ne veulent pas jouer avec eux »

Ils ont constaté aussi l'importance, pour une petite école, d'avoir des points de comparaison extérieurs :

« C'est très enrichissant d'aller à l'école « Z » pour nos journées de planification : tu vois qu'eux aussi se sentent parfois en retard, qu'ils n'ont pas tout compris »

On voit comment ce genre de « halte pour réflexion » au cours d'une démarche, peut permettre à un groupe qui vit une dynamique difficile de **DÉDRAMATISER** certaines choses et de les **DÉPERSONNALISER** dans une certaine mesure, en élargissant ses points de vue sur la situation. Cela est possible grâce à une communication accrue **facilitée par un animateur extérieur** à l'école

- ***Le résultat des premières prises de conscience et de la communication accrue : un début d'action commune de toute l'école après deux ans***

— Une première opération est organisée par les parents

Les enseignants ont alors accepté de participer à une première opération organisée par les parents, dans le but de manifester concrètement leur volonté d'endosser le projet éducatif et de permettre à la confiance de faire un pas, comme l'explique un enseignant

« Cela donnait aux parents un peu de confiance dans les profs. ON ÉTAIT PRÊTS À TRAVAILLER avec eux »

Les deux premières rencontres ont porté précisément sur la phrase choc du projet éducatif : « L'enfant se sent heureux, aimé et respecté à l'école. Que vais-je faire comme parent ? Que vais-je faire comme enseignant ? » Même si les tensions n'avaient pas complètement disparu, chacun a pu mettre un peu d'eau dans son vin. Les parents se sont posé certaines questions sur leurs propres exigences

« Est-ce qu'on en demande trop aux enseignants dans le projet éducatif ? Est-ce faisable, réalisable dans les plans d'action ? (Un parent)

« Les parents s'apercevaient que le rôle du prof n'est pas toujours facile. Ils se sont rendu compte que même s'ils étaient les parents, ILS AVAIENT AUSSI À TRAVAILLER pour que leur propre enfant soit heureux »

(Un enseignant)

À cette occasion également, les enseignants disent avoir beaucoup, beaucoup réfléchi

« Il est sorti des choses là-dedans sur quoi je n'avais jamais réfléchi

QUAND TOUT NOUS ARRIVE TOUT CUIT, ON NE PENSE PAS »

— Un premier plan d'action est ensuite élaboré par les enseignants

La dynamique interne de cette école semble avoir évolué de façon telle que les enseignants, **après deux ans**, ont décidé d'élaborer **ensemble** et de mettre en oeuvre un premier plan d'action concernant les enfants en difficulté d'apprentissage.

Le choix de ce plan d'action répond tout d'abord aux orientations de base du projet éducatif des parents. Il permet aussi à tous les enseignants **de partager un problème qui leur est commun**. Au moment d'entreprendre l'action, la nécessité d'une communication pédagogique entre enseignants est devenue évidente : « si on veut résoudre un problème, il faut en parler plus d'une fois »

> « *J'ai compris que pour s'occuper d'un enfant en difficulté, il faut en parler longtemps ; il faut comprendre pourquoi il a des difficultés* »

> « *On n'en a jamais parlé gros au conseil d'école : J'APPRENAIS PAR LES PARENTS, au moment de la 1re rencontre pour les bulletins, qu'un enfant avait des difficultés DEPUIS LA PREMIÈRE ANNÉE* »

Ce plan d'action a également permis à tous les enseignants de commencer à développer une attitude commune d'un degré à l'autre sur tel enfant, sur tel point ; par exemple, « un élève qui est toujours à faire mal aux autres ». Chacun a pu commencer à relativiser ses propres façons d'agir :

> « *Chaque professeur s'est interrogé ; on a révisé nos positions* »

> « *On va faire une feuille de route pour chaque élève en difficulté, pour que le prof qui va l'avoir l'année suivante sache en quoi lui aider* »

De plus, les enseignants estiment que ce plan d'action leur permet d'établir des relations plus étroites avec les parents de ces élèves-là :

> « *Même si c'était juste pour les encourager, leur dire ce qu'il a fait de mieux, car LES PARENTS PEUVENT BEAUCOUP POUR LA MOTIVATION* »

Conclusion

Un véritable « projet éducatif de tous » sera possible dans cette école lors du second « tour de roue »

Cette description « ramassée » de l'évolution d'une dynamique qui s'est étalée sur deux ans laisse voir que cette école a employé beaucoup d'énergies à travailler sur ses communications internes. Elle n'a pas encore, après deux ans, la satisfaction d'être bien engagée dans des plans d'action ou d'en avoir terminé un ou deux. Cependant, **les communications ont porté sur cela même qui rassemble tout le monde : les enfants en état d'apprentissage**.

Et même si les enseignants n'acceptent toujours pas que les parents « viennent comme groupe de parents pour autoriser le prof et lui dicter de se conduire comme ci ou comme ça », tous reconnaissent que **le projet éducatif « a jeté la routine à terre après 20 ans** d'enseignement », que « malgré tout, cela vaut la peine », qu'il faut savoir « voir les gros pas de faits »

> « *ÇA M'A ÉNORMÉMENT RAJEUNIE DANS MON TRAVAIL : sortir des 4 murs de sa classe, se retrouver avec des profs d'autres niveaux pour discuter, c'est important* »

> « *Ça m'a amenée à repenser, à avoir du neuf. Par exemple, faire mon français davantage sous forme de jeux* »

> « *Ça m'amène à être plus calme dans ma manière de faire, à laisser l'enfant parler, dire ses choix, à laisser les enfants libres dans les activités* »

Même si quelques parents partageaient plus ou moins les demandes des parents « qui menaient la barque » et réclamaient par exemple que les enfants parlent moins en classe, on voit cependant que les demandes des parents qui ont rédigé le projet éducatif ont permis aux enseignants de prendre conscience du type de rapport qu'ils avaient avec les enfants. À cet égard, il est certain que les deux premières années du projet éducatif ont eu des **retombées individuelles importantes qui vont certainement pouvoir servir de base, lors de la prochaine planification triennale, à un véritable projet éducatif de toute l'école** basé sur une conception moins divergente de ce qu'est un enfant.

> *« J'ai compris qu'UN ENFANT C'EST QUELQU'UN et il ne faut pas que tu le refoules : on ne travaillait pas comme ça avant, car on avait beaucoup de divisions dans une même classe »*

> *« Enseigner, ce n'est pas travailler dans une manufacture, ce n'est pas des machines qu'on a devant nous autres. Il faut prendre le temps. être humain, on ne peut pas dire : tu finis d'apprendre des additions aujourd'hui, demain ce sera les divisions »*

Et déjà, plusieurs enseignants peuvent nommer certains résultats de leur nouvelle façon d'agir.

> *« Quand tu es à l'écoute d'un enfant, il est peppé, heureux, et il devient motivé. Il découvre des choses, et il te montre des choses aussi »*

3. Le projet éducatif est élaboré par tous les groupes mais les gens ne s'identifient pas à son contenu

On a constaté qu'un tel projet éducatif pouvait aussi exister. Sans décrire avec précision l'évolution des dynamiques dans de tels cas, pour ne pas allonger le texte, on énumérera ici **quelques-unes des attitudes** manifestées à cette occasion par les personnes impliquées.

Il s'agit d'écoles qui ont réussi parfois difficilement, parfois avec une aisance apparente, à passer à travers toutes les étapes de la démarche d'élaboration de leur document.

Ces écoles ont pu, déjà, vivre une certaine évolution dans leurs communications internes et certaines personnes ont pu, individuellement, au cours de la démarche, commencer à modifier quelques-unes de leurs attitudes face aux autres ou face aux enfants.

Cependant, au moment d'élaborer ou de réaliser leurs plans d'action, les gens ont le sentiment de « tourner en rond bien des fois », d'être inefficaces et de « perdre leur temps ».

> L'ACTION est un TEST DE VÉRITÉ des intentions collectives énoncées dans le document du projet éducatif.

C'est à cette étape, en effet, que certaines écoles ont été amenées à reconnaître que leur projet éducatif était « artificiel » : elles ne se reconnaissent pas dedans **comme école**.

On se rend compte qu'il n'a pas été réellement endossé par l'ensemble de l'école et que, pour plusieurs, son élaboration a été « un devoir à faire ».

Tout compte fait, même si les gens y ont travaillé ensemble, une question se pose dans certaines écoles, au moment de l'action : c'est le projet éducatif DE QUI ?

- ***Dans certaines écoles, on aboutit à la conclusion que « c'est le projet éducatif de personne ». Comment cela est-il possible ?***

Une première cause constatée de cet état de chose est L'INCAPACITÉ DE DIRE NON.

Dans certaines écoles, les gens ont « écrit des choses dont ils n'ont pas envie », « parlé pour parler », « promis des choses qu'ils ne veulent pas faire », avec la conséquence qu'après cela « ils se retournent de bord et continuent comme avant ». Et le moment de l'action venu, « plusieurs se réveillent : non, on ne veut pas cela ».

Il y a encore l'INCAPACITÉ D'EXPRIMER UN DÉSACCORD OU UN POINT DE VUE DIVERGENT. Des enseignants trop longtemps isolés dans leur classe, des enseignants et des parents trop longtemps coupés les uns des autres ont besoin d'apprendre à « s'opposer », à se confronter, d'apprendre à « se parler sans déverser sa poubelle ».

Pour plusieurs, si le projet éducatif est « celui de personne », c'est à cause de la CRAINTE DE PARLER ET DE DONNER SON SENTIMENT. Certains voudraient « en arriver à s'exprimer devant les autres sans toujours craindre : qu'est-ce qu'ils vont penser ? » Plusieurs ont à s'habituer à « donner vraiment leur vraie couleur ».

> *« Les gens sont assis autour de la table, tous regardent, personne ne parle »*

Une autre cause révélée par l'analyse est l'IDÉE DE BIEN PARAÎTRE qui a pu amener l'une ou l'autre école à « prendre de trop grosses bouchées ». Certaines se sont fixé un trop grand nombre de plans d'action ; d'autres visent de nouvelles orientations pédagogiques séduisantes, mais trop différentes de celles qui les guident actuellement.

Enfin, le CHOIX D'UN PLAN D'ACTION PORTANT SUR UN THÈME ABSTRAIT qui n'est menaçant pour personne constitue, pour une école où la communication est encore peu développée, un risque de s'évader et d'éluder la prise en main et l'action concrète. Par exemple : « l'étude par les enseignants et les parents de la psychologie de l'enfant de 5 à 12 ans ».

Après avoir eu l'impression de « faire de la théorie pour la théorie » et de « tourner en rond », les enseignants et les parents engagés dans ce plan d'action ont décidé de l'aborder l'année suivante dans une nouvelle perspective :

> *« Au lieu de partir de la psychologie de l'enfant, on a décidé de partir de nos activités principales. Pour chacune, on se posera la question : ET L'ENFANT DANS TOUT ÇA ? »*

Ils ont découvert que c'est par le biais d'une interrogation très précise que les enfants de tel âge pouvaient devenir réellement une référence. Par exemple, dans l'application du nouveau programme de français, on ne le considère pas en lui-même, mais on se pose la question à chaque année-degré : comment allons-nous l'appliquer, **compte tenu de ce qu'est l'enfant de cet âge ?**

- ***Dans d'autres écoles, le projet éducatif est perçu comme étant « celui du directeur ».***

C'est probablement en bonne partie pour les raisons que l'on vient de décrire que des enseignants qui ont beaucoup travaillé à leur projet éducatif « ont l'impression que ce n'est pas eux qui l'ont fait et qu'il ne les touche pas directement dans l'action ». Un principal se pose la question après 2 ans, en constatant que les enseignants « mettaient facilement de côté les éléments du projet éducatif de l'école » :

> *« Est-ce que ce ne serait pas LEUR projet ? »*
>
> *« Aurais-je fait un projet éducatif avec lequel les parents sont d'accord et que les enseignants n'ont jamais endossé ? »*

Et il ajoute : « Pourtant ILS ONT DIT OUI, COMME ILS ONT TOUJOURS DIT OUI À TOUT ».

- ***Enfin, il peut arriver que le projet éducatif soit perçu, dans une école, comme étant « celui d'un petit groupe d'enseignants » ou « celui d'une poignée de parents » ou encore celui « du directeur et des parents », « du directeur et des enseignants ».***

Dans une école, par exemple, des enseignants qui voulaient travailler sur les mathématiques et les règlements « ont subi la priorité de l'école catholique » ; ils « n'ont pas été capables de dire non au comité d'école et au directeur » ; c'est au moment de l'action qu'ils ont pris conscience du fait qu'ils n'avaient pas pris position et dit leur opinion et leurs attentes « quand c'était le temps ». Et ils concluent :

« L'important, c'est DE LE DIRE, tard plutôt que jamais »

On constate que le fait que certains groupes ou certaines personnes ne se sentent pas maîtres ou « propriétaires » du projet éducatif de leur école a un rapport direct avec LA FAÇON DONT LE POUVOIR OU L'INFLUENCE SONT EXERCÉS dans cette école.

En effet, la participation, la concertation sont intimement **liées aux intérêts** des groupes et des personnes : elles ne se développeront pas si chacun n'y trouve pas son intérêt propre.

D'où la nécessité d'un rôle d'arbitre et de gardien des règles du jeu, d'un leadership, qui garantisse pour chacun la possibilité de préserver l'essentiel et d'exercer son influence, lors de la concertation avec les autres.

II Le projet éducatif de l'école pose la question du leadership et du consensus dans l'école

On vient d'analyser l'expérience de plusieurs écoles qui ont dû faire face à une dynamique interne plus difficile ; et cette analyse fait apparaître le projet éducatif à la fois comme un **RÉVÉLATEUR** et comme un **MOTEUR**.

LE PROJET ÉDUCATIF-RÉVÉLATEUR

Une école qui vit un projet éducatif ne peut plus en rester à une connaissance tacite ou informelle de ce qu'elle est. Le projet éducatif qu'elle élabore parce qu'elle croit que les enfants vont en bénéficier est comme un projecteur qui l'oblige à se reconnaître à la fois individuellement, collectivement et publiquement, **telle qu'elle est, au plan pédagogique et au plan de sa dynamique interne**. La démarche du projet éducatif amène en effet une école à percevoir et à reconnaître l'existence de plusieurs types de contraintes qui limitaient jusqu'ici sa capacité de développement et d'action. Par exemple :

— La démarche a amené toutes les écoles à **voir**, puis à **accepter** leur **image réelle** quant à leurs activités, et en particulier à admettre des points faibles.

— La démarche a également rendu évidentes les difficultés de communication entre plusieurs groupes ou sous-groupes, ou encore avec la direction. Les gens ont admis qu'ils ne formaient pas « une belle famille sans problèmes » ; ils ont commencé à **nommer leurs divergences** et à **en reconnaître certaines causes**. En fait, la démarche a révélé comment étaient structurés les rapports de pouvoirs réels dans l'école.

— La démarche a aussi permis d'**expliciter la norme réelle qui guide le groupe**, celle qui amène une enseignante à dire après quatre mois d'efforts : « J'ai essayé de faire dans ma classe des choses différentes des autres ; ça fait assez de fois que je lâche au milieu parce que les autres ne le font pas. »

Dans chaque école en effet, comme dans toute organisation, il existe des normes le plus souvent implicites, **non formulées**, sur lesquelles les gens se guident lorsqu'ils agissent.

Et on constate qu'en fait, le projet éducatif permet d'abord aux gens d'une école d'expliciter un peu ces règles collectives, puis de faire un certain consensus sur le degré auquel on va les modifier. La démarche fournit à tous **une possibilité d'influencer la nouvelle norme** : il y a ainsi plus de chances que les règles officielles coïncident avec les règles non formulées, lorsque les gens agiront.

— Enfin, on a vu que la démarche a révélé l'existence de plusieurs types d'attitudes pouvant empêcher le dégagement d'un consensus réel. Elle a permis à des gens qui - piétinent - sans être capables d'entreprendre une action collective dans leur école, de prendre conscience que **de telles attitudes existent chez eux, et de les nommer**.

LE PROJET ÉDUCATIF-MOTEUR

Parallèlement, par la même démarche et **dans le même temps**, le projet éducatif apparaît être, pour les écoles vivant une dynamique difficile, comme un moteur.

Il entraîne les gens à commencer à modifier certaines attitudes, après avoir découvert, grâce aux interactions permises par la démarche, que leur intérêt propre peut se définir autrement qu'il ne l'était jusqu'ici.

En effet, à mesure que se révèlent certaines réalités, à mesure qu'ils font des prises de conscience, les gens sont acculés à se poser une question : Pouvons-nous rester tels quels comme groupe ou comme école ? N'avons-nous pas intérêt à modifier certaines façons de faire ? C'est ce qui les amène à **vouloir changer des choses dans l'école**.

Et en même temps que la démarche leur révèle des aspects à modifier et à améliorer, on constate que des groupes ou sous-groupes divergents commencent à être capables d'envisager un nouvel équilibre de leur influence, à accepter de se mobiliser autour d'enjeux communs touchant plus directement les enfants, et veulent entreprendre quelques actions communes bien concrètes.

> Il apparaît certain que des actions ne peuvent se décider et se réaliser que si les individus et les groupes sont **assurés** d'y trouver leur compte, leur intérêt propre, et ils le seront grâce à la présence d'un leadership qu'ils reconnaissent et qui sache susciter **leur confiance**.

Or l'analyse révèle que les écoles où le projet éducatif est perçu comme étant - celui des enseignants -, - celui des parents -, - celui de personne - ou même - celui du directeur - sont des écoles où se pose *UN PROBLÈME DE LEADERSHIP* auquel est liée la question du *CONSENSUS*.

On abordera successivement ces deux points.

1. De la nécessité d'un leadership reconnu dans l'école qui se donne un projet éducatif

Lorsque la démarche du projet éducatif a joué son rôle de révélateur et de moteur, lorsque les énergies ont commencé à se tendre en vue de réaliser quelque chose, l'école atteint comme on l'a vu, une sorte de **point critique**.

C'est alors que devient évidente pour tous la nécessité d'un leadership qui puisse :

— Aider les divers groupes ou sous-groupes à continuer à faire plus ouvertement certaines - négociations - qui, avant la démarche, se faisaient de façon plus informelle et clandestine.

— Permettre ainsi une réduction des écarts entre les positions extrêmes des gens, sur des points où une unité d'action minimum est nécessaire.

— Les aider à mettre en marche des actions centrées sur les enfants et leurs apprentissages.

— Les aider à consolider ainsi progressivement, à travers ces opérations, une meilleure communication entre eux et avec le milieu.

Si ce « point critique » n'est pas dépassé, le moteur qui a démarré est en danger de s'étouffer. L'espoir de changement que suscite toute prise de conscience va retomber et fera place à un sentiment de **déception** qui rendra difficile toute nouvelle mobilisation des dynamismes.

En effet, même si le leadership a pu appartenir à l'un ou l'autre groupe ou sous-groupe lors des premières étapes d'élaboration du projet éducatif, il semble nécessaire qu'**au moment de l'action, ce leadership soit clairement attribué au directeur de l'école**.

Dans la mesure même où le projet éducatif est au coeur du développement de l'école, dans la mesure où il est l'élément intégrateur des efforts du plus grand nombre possible autour des enfants, dans la mesure où il ne devient pas « une opération parmi d'autres » mais permet d'articuler la « routine » et les projets déjà en cours avec de nouveaux plans d'action :

> Il apparaît indispensable que le principal puisse bénéficier, en plus de son autorité statutaire, d'un véritable leadership **consenti** autant par les enseignants que par les parents.

À la limite, ceux-ci peuvent s'engager, sans la participation active du directeur de l'école, dans un plan d'action pas trop menaçant, mais s'ils veulent s'engager dans une action qui touche à des croyances ou à des orientations profondes et qui entend déboucher sur des modifications importantes dans l'école, le leadership du principal s'avère indispensable.

Or, justement, c'est au moment de la mise en oeuvre des plans d'action que, dans deux des écoles qui vivaient une dynamique plus difficile, un nouveau principal est venu prendre la relève.[16]

On peut alors se poser plusieurs questions :

— Le fait de s'être engagé dans une démarche d'élaboration d'un projet éducatif peut-il amener un directeur d'école à décider de quitter son poste ? L'aurait-il fait de toutes façons ?

— Certaines caractéristiques du leadership ne seraient-elles pas **une exigence préalable** chez un principal qui songe à s'engager avec son école dans un projet éducatif, surtout s'il existe au départ dans l'école une dynamique difficile ?

— Dans quelle mesure un directeur forcé de reconnaître, au cours de cette démarche, que certains aspects de son leadership sont plus faibles, peut-il compter sur un soutien qui lui permettrait de s'améliorer ?

Il est assez difficile de répondre de façon catégorique à ce genre d'interrogations, mais l'important est que la question soit posée : pour gérer un projet d'ensemble qui fait appel à la participation, un directeur d'école ne doit-il pas avoir développé certaines capacités autres que celles qui sont suffisantes pour gérer « la routine », ou encore pour gérer des améliorations individuelles ou ponctuelles ?

En effet, la démarche d'élaboration et de réalisation d'un projet éducatif implique des confrontations, des discussions d'intérêts divergents, une mise en lumière de tensions et probablement certains conflits plus ouverts. Il devient plus difficile d'« abriter » les choses.

(16) Le dilemne entre le souci des personnes et certaines décisions qui doivent être prises, sera traité dans le chapitre « Le projet éducatif et la gestion scolaire », dans la deuxième partie de l'étude.

QUELQUES DIFFICULTÉS DE LEADERSHIP RENCONTRÉES PAR CERTAINS PRINCIPAUX[17]

L'analyse, ainsi que plusieurs discussions menées dans les écoles qui ont fait face à des dynamiques plus difficiles, permettent de dégager certains points importants concernant le leadership du principal dans la gestion d'un projet éducatif.

- ***Ce n'est pas le projet éducatif qui a engendré la situation difficile***

Les directeurs de ces écoles reconnaissent que le projet éducatif n'a fait que révéler des difficultés qu'ils pressentaient et qui existaient déjà :

> *« J'étais convaincu d'avoir tout essayé, et le projet éducatif m'est apparu comme un moyen privilégié pour régler un problème que je n'identifiais pas encore très bien. »*

Cependant, il n'est pas une panacée, car « constater des choses théoriquement et les assimiler, cela fait toute une différence » !

- ***Le projet éducatif n'est pas, en soi, une source de leadership pour le principal***

Pour certains directeurs qui sentent confusément que leur leadership n'est pas assuré, la démarche du projet éducatif peut représenter un espoir de le faire reconnaître :

> *« Un de mes sous-objectifs du projet éducatif, un de mes buts, était de former avec mes enseignants UNE ÉQUIPE, pas seulement un groupe de personnes qui travaillent au même endroit. J'aurais voulu être considéré comme quelqu'un qui décide collectivement et travaille avec eux-autres. »*

Pourtant, après deux ans de travail pour élaborer et tenter de mettre en oeuvre un projet éducatif, ce directeur constate que son espoir ne s'est pas réalisé et une activité régulière de l'école a été « la goutte d'eau qui a fait déborder le vase » en déclenchant sa décision de s'en aller :

> *« Cet événement m'a montré que tout ce que je voulais atteindre, je ne l'ai pas atteint, malgré les efforts et la somme de travail. »*

- ***Le projet éducatif peut être l'occasion d'un nouveau rapport à l'autorité***

Un autre principal dit avoir pris conscience, à l'occasion de la démarche du projet éducatif, de la façon dont il vivait son rapport à l'autorité, aussi bien avec le centre administratif qu'avec les enseignants et les parents :

> *« Malgré la décentralisation, je me considérais toujours comme l'exécutant des décisions du Centre. »*

Et cela se répercutait dans son rapport d'autorité avec les enseignants de l'école :

> *« On acceptait des choses parce que le directeur nous disait : le Centre veut ça. »*
>
> *(Un enseignant)*

En réalité, le projet éducatif a permis à ce directeur d'établir un lien entre le fait qu'il se sent « peureux de faire comme il pense », et le fait que ses enseignants « ne lui parlent pas, parce que c'est le directeur ». Il découvre que **son statut officiel occupe toute la place** et que son leadership personnel est très faible.

(17) La fonction du directeur d'école s'est modifiée à quelques reprises depuis une quinzaine d'années. Le nouveau contexte de mise en oeuvre des mesures issues du plan d'action du Ministère, ainsi que l'existence possible de projets éducatifs d'école signifient *une modification à l'échelle provinciale de facteurs propres à la situation du principal*. Des solutions correspondant aux problèmes que pose cette nouvelle évolution devront être envisagées pour préparer les directeurs d'école à la mise en oeuvre de ces mesures nombreuses.

Après 6 ans de décentralisation vers les écoles, ce directeur prend conscience du fait qu'il réalisait les gestes voulus par la décentralisation, mais que **l'esprit de dépendance était toujours là** - Les enseignants prenaient le Centre comme sacro-saint, mais moi aussi je le prenais comme ça -

Cette constatation, ainsi qu'une décision concrète particulière, ont été pour le principal, une sorte de tournant, et le point de départ d'une modification d'attitude

> - *Là j'ai dit: Ce n'est pas une solution pour mon école, JE VAIS FAIRE AUTREMENT* -

Et il découvre que cette nouvelle attitude peut avoir des répercussions sur son style de direction ; il se rend compte qu'il entretenait une dépendance et une passivité chez les enseignants qui percevaient que - tout était pris dans le ciment -

> - *J'arrivais avec un très beau tableau tout fait. Si un enseignant avait envie de faire des modifications, il se disait : Je vais déranger le directeur qui l'a bien pensé. Et il ne parlait pas* -

Cette année, le directeur a décidé qu'il - bâtirait le tableau **avec les enseignants** - :

> - *Je me suis dit : Je vais arrêter de faire des choses du Centre. On est X personnes dans l'école, on a des choses à faire et on va décider ensemble comment les faire* -

Dans cet exemple, le projet éducatif a certainement été une occasion, pour un principal, de découvrir qu'il était réellement - maître dans son école - . Il a compris qu'il continuait à entretenir, **dans son esprit**, des rapports de dépendance avec le centre administratif et que cela l'empêchait d'utiliser la marge de manoeuvre que lui laissait la décentralisation ; il a compris aussi que le fait de se prendre en main par rapport au Centre entraînait un rapport d'autorité nouveau entre lui et ses enseignants dans l'école et que cela ne serait pas modifié complètement du jour au lendemain.

- ***Le projet éducatif peut être, pour le directeur, l'occasion de percevoir une DISTANCE entre ses propres valeurs et celles des autres, et d'en tenir compte***

Un directeur d'école engagé dans une démarche d'élaboration et de réalisation d'un projet éducatif a intérêt à réfléchir sur la question des écarts de valeurs entre lui-même et les enseignants, entre deux groupes d'enseignants ou entre les parents et les enseignants, s'il veut conserver son leadership.

Si un directeur ne s'arrête pas suffisamment pour **évaluer ces écarts** et agir en conséquence, un groupe d'enseignants risque de courir trop vite par rapport aux autres enseignants, les parents peuvent - tirer de l'arrière - ou encore - précéder de trop loin -, ou bien le directeur lui-même peut - courir plus vite que son école - . Et tout cela a des conséquences sur son leadership.

En effet, la non-conscience, chez le principal, de ces questions de distance peut favoriser l'émergence de leaderships informels qui sauront mieux incarner les valeurs et les attentes de la majorité des gens de l'école :

> - *Dans un cheminement, quand l'autre court plus vite que toi, tu t'essoufflies* -

Il peut aussi arriver que le directeur soit identifié à un sous-groupe, toujours le même et, faute d'avoir évalué ces écarts, ne puisse plus aller chercher les autres qui - décrochent - :

> - *Les enseignants me trouvaient très exigeant et m'admiraient, mais il ne pouvaient pas répondre à mes attentes, à ce moment-là* -

POUR BÂTIR ET RÉALISER UN PROJET ÉDUCATIF, IL Y A DES EXIGENCES PRÉALABLES CONCERNANT LE LEADERSHIP DU PRINCIPAL

Les directeurs interrogés considèrent, après expérience, qu'un principal devrait s'assurer de certaines dimensions de son leadership, avant de s'engager dans un projet éducatif. Par exemple :

— ***Avoir établi une communication réelle avec ses enseignants***

« Il faut que la communication soit déjà établie et assurée entre la direction et les enseignants, ou bien il y a quelqu'un qui va craquer quelque part »

« Des enseignants ont L'IMPRESSION d'avoir toujours été embarqués de force dans tout ce qui s'est déroulé, ils n'ont pas L'IMPRESSION d'avoir été écoutés »

— ***Savoir rendre possible aux personnes et aux groupes impliqués l'expression de leurs positions ou de leurs réticences***

« Il est nécessaire que les gens disent vraiment ce qu'ils pensent et n'aient pas peur des contre-coups de ce qu'ils disent »

« Il est nécessaire qu'ils soient capables de s'opposer au lieu de boycotter au fur et à mesure, sans rien dire dans le face à face »

— ***Savoir détecter si un consensus est suffisant***

« Il faut que le directeur aille chercher TOUT LE CONSENSUS NÉCESSAIRE, et le consensus DE TOUS LES PARTENAIRES »

Dans une école, c'est seulement au moment de l'action que les enseignants ont dit : « on n'est pas d'accord avec les éléments choisis comme prioritaires », et le directeur s'est longuement interrogé par la suite pour conclure :

« C'est sûrement mon attitude qui fait qu'ils n'osent pas dire non lorsque je dis quelque chose sur quoi ils ne sont pas d'accord ; ils n'osent pas dire leurs réticences. À MESURE »

Pour cela, il est nécessaire que les gens sentent que l'expression de leurs divergences est souhaitée et facilitée par le directeur :

— ***Être capable, si cela apparaît nécessaire, de réduire la distance entre ses orientations pédagogiques personnelles et celles de l'ensemble des enseignants, en mettant éventuellement « de l'eau dans son vin ».***

« Avec un projet éducatif, le principal qui est en général assez seul devient réellement APPUYÉ ; il a toute sa population et tous ses enseignants en arrière de lui. Mais pour ça, IL FAUT QU'IL FASSE DES CONCESSIONS À SON MONDE »

— ***Pouvoir clarifier avec les enseignants et les parents ce que la situation de l'école permet d'assimiler, en qualité et en quantité.***

Si une école veut se donner un programme d'action trop ambitieux et si le principal se rend compte que c'est un programme de 10 ou 15 ans, il est important qu'il sache en discuter pour éviter des déceptions :

« Notre projet éducatif était DE BEAUCOUP TROP GRANDE ENVERGURE : on en a pris le plus possible au départ et on s'était donné des échéances, mais on ne se rendait pas compte ! »

— ***Il est souhaitable également qu'une école dans laquelle les rapports entre les gens sont difficiles ait un directeur attitré qui soit physiquement présent de façon régulière.***

En effet, dans un tel cas, les relations informelles ont une grande importance dans la modification des attitudes et sont une composante nécessaire du leadership du directeur. Or, si son école principale est ailleurs et s'il ne vient dans celle-ci

qu'en passant, sa façon d'exercer son leadership risque d'en être affectée au détriment du projet éducatif de cette école.

— ***Enfin, certains principaux ont souligné la nécessité qu'existe une correspondance entre les responsabilités nouvelles liées au projet éducatif et « la personnalité du directeur »***

> *« Quand tu veux jouer un rôle, il faut que tu sois assez compétent, c'est-à-dire, il faut que tu aies les qualités pour jouer la pièce JUSQU'AU BOUT et QUE CELA TE RESSEMBLE »*

Les différentes expériences plus difficiles que l'on vient d'analyser font ressortir un facteur de la « prise en main » particulièrement important dans ces écoles : LA CAPACITÉ DE DIRE NON.

C'est comme si l'un des premiers pas, pour **apprendre à dire ce qu'on veut**, pour sortir de la dépendance, c'était d'être capable de ne pas dire « oui » quand c'est « non ». Et cela semble vrai aussi bien pour un enseignant ou pour un parent face à l'école, que pour une école face à sa commission scolaire.

Quelle est la qualité du « oui » de celui qui n'a pas appris à dire « non » ? Mais un autre pas, tout aussi difficile, pour un groupe ou pour toute école, est de dire oui ensemble à la même chose, de faire consensus.

2. Quelques notes sur le consensus

L'analyse de dynamiques différentes, dans plusieurs écoles, a laissé voir que les consensus s'élaborent le plus souvent **très progressivement**. Les expériences relatées montrent comment un consensus se dégage au fur et à mesure qu'augmente la communication, que les « jeux » sont plus ouverts et que des sous-groupes ou des individus découvrent que leur intérêt propre peut se définir ou se réaliser autrement qu'ils ne le voyaient auparavant.

IL EST NÉCESSAIRE QU'UN LEADERSHIP INTERNE « ACCOMPAGNE » LA FORMATION DES CONSENSUS DANS L'ÉCOLE

Il apparaît donc important de souligner que certains mécanismes destinés à faire ressortir des majorités (compilations diverses, manuelles ou informatisées, de réponses à des questionnaires) ne mènent pas nécessairement « en soi » à des consensus véritables. Il existe une sorte d'illusion du consensus mathématique qui peut masquer soit des adhésions fausses, soit des adhésions purement verbales ou théoriques : « tout le monde est pour la vertu », surtout sur un questionnaire.

Le consensus réel doit souvent être **détecté** et **pressenti.** En effet, dans la mesure même où les tendances d'un groupe s'avèrent floues ou irréconciliables, et même lorsqu'une tendance se dégage nettement, il apparaît nécessaire que la démarche ne soit pas uniquement formelle ou « mécanique ». Il ne faut pas confondre majorité et consensus (qui suppose l'adhésion). Un consensus en voie de formation se détecte mal « à distance » ou simplement par des « experts » ; voilà pourquoi il est important que quelqu'un « de l'intérieur », qui connaisse les antécédents historiques de l'école, de préférence le principal ou encore l'équipe-école ou une personne-ressource permanente, puisse accompagner la démarche, sache lire ce que les gens disent (y compris leurs silences) et sache anticiper et pressentir la direction probable du consensus.

Un consensus véritable est basé en effet sur la qualité du oui ; aussi une des caractéristiques importantes du leadership, dans un projet éducatif, est justement cette **capacité d'écouter**, cette **capacité de percevoir**. Un leader **ouvert à recevoir des « non »** sera capable d'entendre les opposants et de les écouter au lieu de les marginaliser ; en effet les opposants « peuvent dire tout haut ce que d'autres pensent tout bas ».

Ces considérations sont importantes si une école veut obtenir un degré minimum d'adhésion réelle sur l'analyse de sa situation et sur les intentions d'action envisagées.

A la limite, le consensus dans une école peut porter sur la reconnaissance de la divergence. Il peut par exemple consister à accepter de dire : 80% sont d'accord, 20% ne veulent pas ; il peut même consister à dire collectivement : nous n'avons pas pu nous entendre sur rien, et à accepter cette constatation comme réelle.

L'essentiel est d'en arriver à avoir quelque chose en commun, car c'est **à partir de là** qu'on va prendre la décision de **faire** quelque chose.

Le consensus apparaît, à l'analyse, être essentiellement le résultat d'une réduction des distances et, comme on l'a vu :

> Il se développe dans la mesure même où les gens peuvent explorer ces distances, les travailler et les surmonter.

Comme le disait le directeur général au personnel d'une école :

« S'obstiner, c'est le réfléchir collectif qui s'élabore »

On sous-estime en effet souvent les divisions, différences, désaccords, divergences et conflits cachés ou silencieux dans un groupe, de sorte qu'un consensus dégagé facilement et rapidement risque de ne pas être ressenti comme réel par les membres qui se sentiront alors justifiés de ne pas en tenir compte dans leurs actions par la suite.

Pour que les individus ou les groupes dans une école acceptent d'explorer leurs divergences et de risquer des compromis, il faut que soit clairement posé **un enjeu commun**, et que groupes et individus le ressentent et l'acceptent comme tel ; et la présence d'un leader reconnu joue ici un rôle-clé.

> Cela est très important DANS UNE ÉCOLE où tous les enseignants et les parents interviennent AUPRÈS DES MÊMES ENFANTS pour les aider à apprendre et à se former.

IL EST NÉCESSAIRE QU'UN LEADERSHIP INTERNE SOIT GARANT DU FAIT QUE CHACUN GAGNERA QUELQUE CHOSE DANS LE NÉGOCIATION DU CONSENSUS

On a constaté également dans les analyses qu'il peut être important pour un groupe ou un sous-groupe de pouvoir explorer et commencer à surmonter certaines divisions ou certaines « non connexions » internes **AVANT** de faire le même travail avec des groupes différents (les enseignants par rapport aux parents par exemple).

Là encore, la présence d'un leadership est cruciale pour aider un groupe ou des sous-groupes à bâtir leur sécurité interne d'abord.

De plus, les expériences analysées révèlent qu'une chose fondamentale est nécessaire pour que puisse se former un consensus dans une école : que les personnes et les groupes partagent fortement UNE CERTITUDE DE BASE, celle que PERSONNE NE SERA PERDANT.

Et cela nous ramène au mode de gestion et au climat d'une école. Par exemple, un sous-groupe d'enseignants veut voir instaurer dans l'école un régime « idéal » d'autodiscipline envisagé de façon théorique dans toute son amplitude, et veut le promouvoir tel quel sans concessions. Les autres enseignants très réticents au départ n'accepteront d'inscrire cette orientation dans le projet éducatif de l'école, que s'ils ont au départ une certitude : **le leadership est exercé dans l'école de façon telle qu'on tiendra compte de leurs réticences** et l'autodiscipline ne sera concrétisée que très progressivement en commençant par les déplacements à la bibliothèque, à titre d'exemple ; de plus, cela pourra toujours être révisé.

Dans la mesure même où chacun est convaincu que, quelle que soit la décision qui va se dégager, l'essentiel pour lui sera sauvegardé, l'aspect quantitatif du consensus prend relativement moins d'importance, de même que le désir de faire consensus sur tout. Chacun sait que le consensus va s'accroître progressivement en quantité et en qualité, par influence mutuelle en cours de route.

C'est en effet DANS L'ACTION que va se vérifier au fur et à mesure le degré d'adhésion, à partir de cette certitude de base que personne ne sera perdant mais que chacun peut gagner quelque chose par rapport à sa situation antérieure.

À cet égard, on voit qu'un leadership capable de gagner et de garder la confiance des personnes et des groupes dans l'école a également une grande importance.

En réalité, le principal se porte garant du fait que LES BÉNÉFICES RECHERCHÉS POUR LES ENFANTS sont réellement au coeur du projet éducatif. En effet, c'est pour que chaque enfant puisse vivre son cheminement scolaire avec UN MINIMUM DE COHÉRENCE qu'une action concertée est nécessaire dans l'école primaire.

LES CARACTÉRISTIQUES DU PROJET ÉDUCATIF: DEUXIÈME SYNTHÈSE

À la fin du chapitre précédent, on avait dégagé une première série d'éléments constitutifs du projet éducatif, présents dans les trois expériences analysées. L'expérience vécue par d'autres écoles où l'action concertée a été plus difficile et dont on vient de rapporter les grandes lignes, permet de mettre davantage en lumière d'autres éléments qui font partie eux aussi du projet éducatif et qui en conditionnent la réalisation. On regroupera ces constatations en huit points principaux, tous reliés à la question des communications et des rapports dans l'école.

L'ACTION CONCERTÉE, dans l'école, suppose une OUVERTURE DE LA COMMUNICATION ainsi que des RAPPORTS NOUVEAUX entre les groupes et les personnes. Cette ouverture est parfois difficile.

Le projet éducatif étant une action concertée, il fait appel à une prise en main non seulement individuelle mais aussi collective, de ce qui se passe dans l'école. Il est fondé sur la conviction qu'**il est nécessaire que l'enfant trouve à l'école primaire une cohérence d'ensemble sur des points importants**. Il est fondé également sur la conviction que les résultats des actions menées à l'école pour le développement des enfants ne s'amélioreront pas ipso facto grâce à une série de modifications individuelles chez des enseignants isolés dans leur classe ou chez des groupes coupés les uns des autres, certains pouvant alors « défaire » ce que d'autres essaient de réaliser avec les mêmes enfants.

Donc, dans un projet éducatif, on ne se concerte pas pour le pur plaisir de la chose ; on ne communique pas d'abord pour « avoir des relations humaines agréables » : les gens communiquent sur cela même qui les rassemble dans l'école, sur ce qu'il y font auprès des enfants et sur la façon dont ils le font.

Ce genre de communication sur des questions pédagogiques et cette ouverture des rapports sont à la base du projet éducatif ; elles peuvent être très difficiles dans certaines écoles.

L'ACTION est le TEST d'une CONCERTATION RÉELLE

Dans une école où les dynamiques sont difficiles, on constate qu'il peut être relativement facile de s'entendre **en paroles**, ne serait-ce que parce que certains se taisent. On peut même s'entendre assez aisément **sur un écrit** qui formule des principes.

Mais au moment de **passer à l'action**, on a vu que certains groupes rejettent des orientations ou des priorités qu'ils avaient semblé accepter auparavant. C'est en effet au moment de préparer concrètement l'action que chacun prend conscience des implications réelles (individuelles ou pour tel groupe) de ce qui a été inscrit dans le projet éducatif. Voilà pourquoi se manifestent alors clairement les adhésions véritables, mais aussi les réticences importantes ou les oppositions.

Et cette constatation d'une absence de concertation réelle au moment d'agir **permet une prise de conscience des rapports véritables** entre certains groupes ou sous-groupes dans l'école. On se rend compte que ces rapports empêchent l'existence d'une volonté commune effective. En ce sens, on peut dire que le projet éducatif est un révélateur de la dynamique interne d'une école.

DANS UN PREMIER TEMPS, la démarche du projet éducatif peut être POLARISÉE par la question des rapports et des communications entre les groupes dans l'école

Lorsqu'une école vit une dynamique de départ plus difficile et plus conflictuelle, il semble se produire un double mouvement au cours de la démarche du projet éducatif. D'une part, les conflits et les divergences deviennent plus visibles, ce qui est difficile à vivre ; mais d'autre part, **en même temps**, des communications nouvelles s'amorcent, des divergences présumées se réduisent, des attitudes se modifient. Cela apporte beaucoup de satisfaction aux gens et leur permet d'aborder des contenus qu'ils n'auraient pas osé aborder auparavant.

Voilà pourquoi si, dans un premier temps, la démarche d'élaboration du projet éducatif est polarisée par des questions de communication et de rapports entre les groupes ou entre les gens, plutôt que par les contenus mêmes du projet éducatif ou des plans d'action, **il est nécessaire d'y accorder une attention suffisante**. Cela apparaît être une exigence préalable à la mise en oeuvre du projet éducatif.

Dans un premier temps, le CONTENU PRINCIPAL ou les RÉSULTATS du projet éducatif peuvent être de l'ordre des ATTITUDES À MODIFIER OU À ACQUÉRIR

Il est impossible d'amorcer rapidement une action concertée dans une école où les dynamiques sont conflictuelles. Dans de tels cas, la démarche menant à une action concertée sera beaucoup plus longue. Plusieurs attitudes de crainte et d'insécurité (professionnelle ou autre) devront être reconnues et modifiées ; les gens voudront conserver au moins **l'atout minimun « d'agir à sa guise »**, jusqu'à ce qu'un climat de confiance suffisant permette d'y renoncer.

Cependant, on constate qu'une démarche qui apparaît, dans un premier temps, difficile et sans issue peut, au contraire, produire des résultats très importants sur le plan des attitudes des individus et des groupes ou sous-groupes dans l'école.

Par exemple, la capacité de parler et de donner son sentiment, la capacité d'exprimer un désaccord ou un point de vue divergent, la capacité de dire « non ». L'acquisition de telles attitudes paraît être une condition de la possibilité de « négocier » les priorités du projet éducatif, donc une condition de l'existence même d'un projet éducatif. Car le fait que des groupes ou des personnes **n'osent pas s'opposer à quelques chose qu'ils refusent**, peut être un indice du type de rapports d'autorité ou de pouvoir existant dans une école.

À cet égard, le projet éducatif **donne un sens au travail sur les dynamiques** en centrant tout le monde sur un même objectif : améliorer les apprentissages des enfants et leur vie à l'école. Le travail sur les dynamiques a ainsi plus de chances de ne pas tourner en rond sur lui-même et de progresser.

Par la concertation, le projet éducatif est l'occasion d'un NOUVEAU PARTAGE DE L'INFLUENCE dans l'école et l'occasion de NÉGOCIATIONS. Ce partage doit en effet sauvegarder les INTÉRÊTS ESSENTIELS de chacun des groupes.

En suscitant la participation de tous les groupes d'agents dans l'école, le projet éducatif peut amener un nouveau partage de l'influence entre les groupes et entre les individus. Par là, le projet éducatif pose ipso facto la question de l'existence et des intérêts de groupes officiels auxquels peuvent appartenir les gens de l'école (syndicat, association professionnelle, partis, etc.) ; car une contradiction est possible entre les enjeux de ces groupes et les enjeux dans l'école, à la base.

Pour qu'un nouveau partage de l'influence dans l'école soit jugé acceptable, il est nécessaire que soit reconnu **un enjeu commun qui puisse le justifier** ; de plus, il faut que les individus et les groupes soient assurés que ce qu'ils considèrent être vraiment essentiel sera sauvegardé.

En effet, la **possibilité même de concertation et de participation est liée à l'assurance raisonnable que peuvent avoir les groupes ou les individus que leur intérêt propre y trouvera son compte**. S'ils perçoivent que ce qui est essentiel pour eux risque d'être complètement rejeté et mis de côté, ils ne voudront pas s'engager dans une action concertée. Mais on peut penser qu'un projet éducatif aura des chances d'être entrepris en autant que ce nouveau partage de l'influence sera satisfaisant pour tous, en autant que chacun pourra, en quelque sorte, « y gagner quelque chose ». La concertation n'est donc possible que lorsque les intérêts majeurs de ceux qui se concertent sont saufs.

Et on constate que cela ne se produit que s'il existe dans l'école un leadership consenti à quelqu'un par les différents groupes.

Dans l'élaboration du projet éducatif d'une école, c'est le leadership RECONNU AU PRINCIPAL qui peut constituer une garantie pour les groupes et les personnes que ce qui est essentiel à leurs yeux sera sauvegardé ; et SON STATUT NE LUI CONFÈRE PAS AUTOMATIQUEMENT CE LEADERSHIP.

Les distances entre les groupes ou les personnes ne peuvent se réduire qu'avec le concours actif d'un leader **qui suscite la confiance**. En effet, le leadership n'est pas quelque chose qu'un individu (ou un groupe) possède en lui-même, mais il découle d'un ensemble de qualités qui lui sont reconnues dans des circonstances données.

Or le directeur de l'école, qui est **la clef de voûte du projet éducatif dans l'action**, doit posséder les qualités qui font que ce leadership puisse lui être reconnu. Elles sont des exigences préalables à l'élaboration et à la réalisation d'un projet éducatif.

En effet, dans la mesure même où le projet éducatif est au coeur du développement de l'école, dans la mesure où il est intégrateur des actions et des efforts de tous ceux qui interviennent dans l'école sur la formation des enfants, il est indispensable que le principal puisse bénéficier, en plus de l'autorité liée à son statut, d'un véritable leadership que lui reconnaissent autant les enseignants que les parents de son école.

Un leadership reconnu basé sur la confiance favorise une réduction des écarts dans les positions des gens, donc le DÉGAGEMENT PROGRESSIF, DANS L'ACTION, D'UN CONSENSUS VÉRITABLE.

- Le consensus n'est pas synonyme de majorité. Le consensus dans l'école ne surgira pas nécessairement d'une enquête formelle rigoureuse, ni même d'une majorité dégagée par l'informatique. Dire que 60% des gens se sont prononcés en faveur d'une action à accomplir ne supprime pas les écarts : il en reste 40% qui se sont prononcés contre et ne jugent pas l'action envisagée réellement acceptable.
- Le consensus s'élabore dans la communication : il est le résultat d'une réduction des écarts entre les individus ou les groupes, laquelle se produit dans la mesure même où les gens ont **l'occasion d'explorer, de travailler leurs divergences, et progressivement de les surmonter**. C'est alors que le consensus est ressenti comme réel par les gens.
- Le consensus suppose chez les groupes et les personnes une certitude de base : personne ne sera perdant complètement et ce que chacun considère essentiel sera sauvegardé.
- On a observé que le consensus véritable, la convergence entre les attitudes et les options des gens, se vérifie et se développe **à l'occasion d'actions concrètes beaucoup plus qu'à l'occasion de discussions de principes préalablement à l'action**.

Le projet éducatif est UN RÉVÉLATEUR DES DYNAMIQUES CONFLICTUELLES BLOQUÉES, dans une école, et peut mener à certaines décisions pénibles.

On a constaté que **le projet éducatif ne créait pas les difficultés** dans les communications et les rapports dans l'école ; il ne fait que les révéler. Et une fois révélées, certaines situations peuvent conduire des individus ou des groupes à des décisions difficiles à prendre ; en cela, le projet éducatif constitue un risque. Cependant, qu'on accepte ou non de prendre ce risque. Ces situations n'en existent pas moins pour autant et colorent la qualité des résultats observés dans une école.

On a constaté qu'en plus d'être un révélateur, le projet éducatif a été, dans tous les cas, un moteur engendrant dans l'école, au plan individuel ou au plan collectif, des améliorations bénéfiques pour les enfants : il est peut-être alors un risque nécessaire que certains choisissent.

Conclusion générale de la première partie

Le projet éducatif est un outil pour la qualité de l'éducation publique au primaire

- Avec le projet éducatif, on sort des apparences -
(Un principal)

Sommaire

- Il permet à la collectivité locale de se prendre en main
- Il suscite dans l'école un approfondissement pédagogique
- Au-delà du « formel », il fait appel à l'expérience
- Par l'explicitation des croyances et des objectifs, il favorise dans l'école un auto-contrôle des activités et des résultats
- Il redonne aux gens de l'école une emprise sur ce que leur métier a de plus essentiel
- Il permet et appelle une forme enracinée d'éducation des adultes qui intègre tous les partenaires
- Il tient compte de l'interdépendance entre l'école et son milieu géographique et social
- Il se situe dans une continuité historique

Une conclusion de base : le projet éducatif est un outil pour la qualité de l'éducation publique au primaire en quoi ?

Dans une première partie de l'étude, on a tout d'abord situé les projets éducatifs des écoles dans leur contexte historique, administratif et scolaire. On a ensuite choisi de regarder « de l'intérieur », dans les différentes écoles, à quoi ressemble un projet éducatif vécu, aussi bien sous l'aspect de son « contenu » que sous celui de sa « dynamique ». Puis, pour chacun de ces aspects, on a dégagé des observations une synthèse des principales caractéristiques d'un projet éducatif concret.

Dans la seconde partie de l'étude, on regardera de plus près comment les écoles et la commission scolaire s'y sont pris pour élaborer et mettre en oeuvre les projets éducatifs. On abordera alors l'analyse critique du processus suivi et on examinera comment il s'insère dans la gestion quotidienne de l'école et dans la gestion scolaire plus large.

Mais auparavant, afin de tirer parti au maximum de ces analyses descriptives qui ont pu sembler parfois un peu longues et un peu détaillées mais qui étaient nécessaires, voici une première conclusion d'ensemble.

On y rassemble quelques observations d'ordre plus général issues de cette « plongée » au coeur de l'action réelle des écoles et de la commission scolaire et quelques constatations susceptibles de préciser l'idée même de projet éducatif. Cela donnera des indications sur les possibilités et les limites de cette idée, à l'étape actuelle de l'évolution de notre système scolaire.

Le projet éducatif est un outil pour la qualité : **il permet à la collectivité locale de se prendre en main**

C'est elle qui le construit, le réalise, et à travers lui SE PREND EN MAIN. Il n'est pas un outil dans les mains de quelqu'un d'autre (groupe ou individu) qui pourrait chercher à l'utiliser pour des fins non avouées, pour imposer des idées, une idéologie, des croyances pédagogiques, ou pour contrôler l'école.

Se prendre en main, pour une école, c'est connaître ses points forts et faibles par rapport à des exigences nationales ; puis c'est trouver ensemble au moins une action susceptible de rassembler les énergies.

Dans tout projet éducatif, il y a donc une part de rêve commun : on CROIT ENSEMBLE EN QUELQUE CHOSE.

Mais surtout le projet éducatif est une sorte de FOI DANS LE « NOUS » COLLECTIF : c'est en cela qu'il permet l'ACTION et peut être l'occasion, pour tout un milieu scolaire, de MÛRIR.

Le projet éducatif est un outil pour la qualité : **il suscite dans l'école un approfondissement pédagogique**

1. Il amène une école à réaliser des actions d'ensemble touchant directement l'ACTE D'APPRENDRE ET D'ENSEIGNER.

Les principaux plans d'action mis en oeuvre abordent un renouvellement en profondeur de la relation établie dans la classe et dans l'école, entre les enseignants et les enfants pour que ceux-ci apprennent et se forment.

2. Ces actions pédagogiques ont UN SENS qui est débattu.

Ceux qui mettent en oeuvre les plans d'action ne se contentent pas d'« appliquer » ou d'« exécuter » : ils savent POURQUOI ils font quelque chose et continuent à y réfléchir à mesure qu'il agissent. LA SIGNIFICATION des façons d'enseigner ou d'agir avec les enfants est discutée parmi le personnel de l'école, et dans certaines écoles avec les parents.

3. La RÉFLEXION est en prise directe sur l'ACTION.

Étant liée à la prise en main, cette réflexion ne s'exerce pas à vide et n'est pas purement théorique : elle est ISSUE DU VÉCU QUOTIDIEN ET Y RETOURNE AUSSITÔT. Elle accompagne une « reconnaissance » des lacunes et des améliorations nécessaires dans l'école. Le projet éducatif recrée un lien entre l'action quotidienne et la réflexion.

4. Les décisions et les actions issues de la réflexion suscitent donc l'ADHÉSION et l'APPROPRIATION.

Les plans d'action mis en oeuvre ne constituent pas une étape subie d'un processus mécanique de solution de problèmes. Les gens, après avoir eux-mêmes décrit l'état des choses dans leur école, SE SENTENT RESPONSABLES aussi bien des difficultés constatées et reconnues que des solutions envisagées : il se produit une adhésion intérieure.

5. Cette adhésion et cette appropriation sont collectives.

Le projet éducatif permet que se forme peu à peu, dans une école, UN ENSEMBLE DE REPRÉSENTATIONS COMMUNES qui deviennent à la fois des images-guides pour l'action quotidienne et une préoccupation permanente.

Il permet en fait la naissance, le renouveau ou l'explicitation progressive de la TRADITION PÉDAGOGIQUE d'une école.

6. C'est dans la mesure même où il permet cet approfondissement pédagogique que le projet éducatif devient PARTAGÉ par un nombre plus grand de personnes. Il se propage.

Le projet éducatif ne reste pas sous le contrôle exclusif des personnes qui l'ont élaboré : il devient partagé de plus en plus par la direction, les enseignants et les parents. Et parfois les enfants eux-mêmes y contribuent.

Cette adhésion de nouvelles personnes se réalise dans la mesure même où les actions et la réflexion portent sur les façons d'aider les enfants à apprendre.

Le projet éducatif est un outil pour la qualité : Au delà du « formel », il fait appel à l'expérience

On a remarqué que paradoxalement, dans une école, le fait de s'en tenir aux aspects formels favorise le jeu de rapports de force plutôt que des rapports d'influence. En effet, la prédominance du « formel » en laissant dans l'ombre une bonne partie des enjeux réels, permet que soient poursuivies des fins étrangères à l'essentiel. Cela permet aussi la stagnation.

Le projet éducatif, sans exclure ce qui est formalisé, va au-delà. Il remet au centre des rapports et des communications entre les individus et les groupes dans l'école l'enjeu réel : les apprentissages et la formation des enfants de cette collectivité.

En faisant cela, il dépasse les aspects formels, et touche directement le vécu des gens. Et cet appel à l'expérience permet d'atténuer les caractéristiques bureaucratiques (administratives et syndicales) de notre système scolaire. C'est ainsi qu'À TRAVERS LA PRISE EN MAIN, LE PROJET ÉDUCATIF PERMET AUX DYNAMISMES DE SE DÉPLOYER ET DE SE RENFORCER au lieu de retomber dans l'« à quoi bon », l'apathie et les apparences.

1. Au delà du travail codifié et de la routine.

Le projet éducatif permet aux enseignants de PARTIR DE LEUR EXPÉRIENCE RÉELLE POUR PROGRESSER. Les règles régissant leur activité sont respectées, mais elles ne sont plus le critère premier des décisions : ils découvrent qu'ils peuvent « prendre leurs choses en main et en être responsables ». Ils découvrent, AINSI QUE LES PARENTS, que l'école pourrait ressembler à ce qu'ils croient, qu'elle pourrait peu à peu être vraiment « leur école ».

2. Au delà de l'autorité formelle

Le projet éducatif suppose que les gens de l'école reconnaissent au directeur de l'école, en plus de son autorité statutaire, un leadership sur des questions de fond. Si ce sont les règles formelles qui priment dans ses rapports avec les enseignants et les parents ou s'il se réfugie dans un informel non menaçant, le directeur de l'école pourra difficilement ÊTRE AU COEUR d'une DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE EN PROFONDEUR ; son autorité ne portera pas sur l'essentiel.

Lorsque des parents ou des enseignants sentent que le directeur exerce une autorité uniquement verticale, ils ont tendance à se retirer, à éviter de manifester leurs divergences et à ne donner que des accords purement verbaux.

3. Au delà des communications formelles

Le projet éducatif exige une information mutuelle et certaines clarifications entre tous les partenaires sur ce qui se vit à l'école. Il les rend possibles en créant de multiples occasions d'échanges sur les questions que les gens se sentent prêts à aborder. Cela est important, car c'est ainsi que se construit la communauté de pensée sous-jacente à la prise en main : par LA POSSIBILITÉ D'EXPRIMER ET DE DÉBATTRE SON EXPÉRIENCE PÉDAGOGIQUE, SES IDÉES ET SES FAÇONS DE VOIR, à l'intérieur de son groupe ou avec les autres partenaires, dans l'école ou la commission scolaire.

4. Au delà d'une participation « pour la forme » des parents et des enseignants

Le projet éducatif permet aux enseignants et aux parents d'intervenir dans l'école et d'avoir UNE EMPRISE SUR LA NATURE MÊME DES SUJETS ABORDÉS. Tablant sur la volonté et la capacité des gens de prendre en main leurs affaires dans l'école, il favorise une participation ACTIVE qui ne sert plus seulement à cautionner des décisions prises ailleurs, mais leur permet de se prononcer sur les priorités de l'école et sur la façon de les mettre en oeuvre. Il fournit à chaque groupe des occasions répétées d'EXERCER RÉELLEMENT SON INFLUENCE.

5. Dans un projet éducatif, le sentiment de réussite ne se traduit pas simplement par des critères prédéterminés de l'extérieur

Il apporte ses propres récompenses : au minimum la brisure de l'isolement et un climat plus ouvert et détendu dans l'école ; mais aussi la confiance en soi et le sentiment d'avoir prise sur quelque chose, et la reconnaissance de ce que chacun et tous réalisent réellement avec les enfants.

Le projet éducatif est un outil pour la qualité : Par l'explicitation des croyances et des objectifs il favorise dans l'école un auto-contrôle des activités et des résultats

On a constaté que le projet éducatif était une occasion de se demander pourquoi on agissait dans tel ou tel sens. On a vu qu'il permettait d'expliciter les croyances guidant les actions et les modes de fonctionnement : en effet, la philosophie de gestion de la commission scolaire est nommée et connue ; la philosophie de l'éducation des écoles est débattue à l'occasion de certains plans d'action (choix d'une méthode ou d'un mode d'évaluation dans la classe, souci de respecter les enfants ou de développer leur autonomie).

On a constaté également que L'EXPÉRIENCE DES GENS N'EST PLUS ESCAMOTÉE : *elle est le point de départ à partir duquel on tente d'avancer et d'approfondir ensemble ce qui se fait dans l'école.*

Cette CONSCIENCE plus grande des objectifs et des comportements favorise un meilleur contrôle de son action par l'école elle-même. Des enseignants qui ont pris conscience de leur fonctionnement pédagogique peuvent plus facilement le modifier et l'améliorer.

L'évaluation des résultats est ainsi davantage « collée » aux activités quotidiennes réelles et les gens de l'école ont plus tendance à respecter des priorités et des façons de faire qu'ils ont élaborées et explicitées eux-mêmes. En ce sens, le projet éducatif permet de DÉPASSER LES SIMPLES APPARENCES DE CONFORMITÉ souvent liées à un contrôle purement externe.

En effet, le projet éducatif permet aux partenaires, dans une école, DE SÉRIER EUX-MÊMES L'ORDRE DE PRIORITÉ DES PROBLÈMES QU'ILS RENCONTRENT : tout n'est pas d'égale

importance et l'école peut contrôler le dosage de « routine » et de développement qui sera le sien : chacune contrôle en fait son rythme propre de progrès, la commission scolaire lui apportant du soutien. Comme on l'a vu, certaines écoles n'ont pu, dans un premier tour de roue, « vivre un projet éducatif », mais elles ont travaillé sur des préalables, ce qui leur permet de bâtir à partir de ce qu'elles sont réellement. Et cela amène par exemple les enseignants d'une école à reconnaître : « Nous ne pouvons prendre telle solution concernant l'enfance inadaptée, car nous ne sommes pas capables de collaborer là-dessus ». Chaque école peut mesurer, en connaissance de cause, « la grosseur de la bouchée » à son appétit et à ses capacités propres, et « la découper en morceaux pour que ce soit digérable ».

On se rend compte du fait que, dans une école, tout le monde (parents et enseignants) n'a pas eu en même temps le goût de manger », comme l'explique un enseignant : « Pour ceux qui n'ont pas faim, la bouchée est toujours trop grosse ; pour ceux qui ont un gros appétit, elle est insuffisante ».

L'auto-contrôle favorisé par le projet éducatif va jusqu'à permettre à une école de constater qu'elle n'est pas en état de commencer tel type d'action et de l'admettre au lieu de « faire semblant » et de se conformer « en apparence ».

Et cela est certainement plus générateur de motivation et de mobilisation : le projet éducatif permet à une école d'entreprendre une action « à sa taille »,[19] ainsi que le reconnaît un enseignant :

> « *Si le projet éducatif est un contrôle, le professeur en fait aussi partie de ce contrôle-là ; tout le monde a participé à le construire* ».

Lorsqu'une école s'est donné un projet éducatif, les gens ne se perçoivent plus comme ceux qui EXÉCUTENT (plus ou moins) mais comme ceux qui RÉALISENT effectivement UN ENGAGEMENT PRIS PUBLIQUEMENT, en consultation avec les parents.

(19) Des *exemples* montrant qu'un même thème a été abordé de façon bien différente par plusieurs écoles, en fonction de ce qu'elles sont, seront présentés dans le chapitre 7 de la deuxième partie de cette étude.

Le projet éducatif est un outil pour la qualité : Il redonne aux gens de l'école une emprise sur ce que leur métier a de plus essentiel

Le projet éducatif de l'école permet une réappropriation certaine, par les gens de l'école, de leur expérience, de leur savoir-faire, de leur réflexion et de leur jugement propres sur ce qu'ils font avec les enfants dans l'école. Ils en ont souvent été dépossédés, à toutes fins pratiques, par les « experts ». Cela pose la question du rôle des experts dans un système scolaire où les projets éducatifs se multiplieraient. L'ÉCOLE PEUT ÊTRE DÉPOSSÉDÉE de son expérience propre par des théoriciens de la pédagogie, des élaborateurs de programmes ou de méthodes, des conseillers pédagogiques, des responsables de programmes de perfectionnement, etc. LES PARENTS PEUVENT L'ÊTRE par les pédagogues de l'école elle-même.

On a constaté que les écoles qui vivent un projet éducatif n'éliminent pas, pour autant, les « experts » et vont au contraire les chercher. Leurs idées et leurs conseils sont alors attendus sur des points déjà précisés, tant pour des questions de « contenus » que pour des problèmes de « dynamiques ».

Cependant, dans une société et un système scolaire qui ont vu la montée de nombreux groupes de professionnels spécialisés, les possibilités d'amélioration réelle de la qualité de l'éducation ouvertes par le projet éducatif laissent voir la nécessité de trouver de NOUVELLES FAÇONS D'INFLUENCER ET DE SOUTENIR CEUX QUI SONT « EN PREMIÈRE LIGNE ».

En particulier, il ressort de cette étude que ces nouveaux modes d'action des experts devront chercher dans la direction d'une certaine DÉPROFESSIONNALISATION. C'est-à-dire qu'il faudrait penser dans le sens d'un abandon du POUVOIR EXCLUSIF et de la volonté d'imposer d'en haut ce qu'il faut bien appeler une « culture professionnelle » et une « culture scolaire », définies par des professionnels ou des spécialistes « payés pour le faire », dans des lieux consacrés, avec tout le temps nécessaire, dans l'illusion qu'elle est réellement partagée et vécue dans les classes.

A l'occasion d'un projet éducatif, comme on l'a vu, la réflexion personnelle issue de l'action et y retournant reprend droit de cité, dans la mesure où « tout n'arrive pas tout cuit ». Il est la reconnaissance du fait qu'UNE CULTURE SCOLAIRE PEUT SE FORGER AU COURS DE LA VIE « ORDINAIRE » dans l'école. Cette culture scolaire peut alors « coller » aux contraintes et aux attentes de chaque milieu, mettre les parents dans le coup en leur permettant de l'influencer et bénéficier de leurs ressources diverses. Si le projet éducatif peut entraîner une certaine déprofessionnalisation, c'est pour permettre un plus grand PROFESSIONNALISME ■

> Le projet éducatif, c'est le pouvoir des gens « de première ligne » sur la culture scolaire. Il met au jour un savoir « profond » qui ressurgit et s'exprime, dès le moment où parents, enseignants et direction acceptent de se pencher vraiment sur leurs actions quotidiennes parce qu'ils s'en considèrent responsables.

(20) Dans la troisième partie de cette étude, les chapitres intitulés « L'expérience des enseignants », « L'expérience des principaux » et « L'expérience des professionnels non enseignants » illustrent particulièrement bien cette affirmation.

Le projet éducatif est un outil pour la qualité : Il permet et appelle une forme enracinée d'éducation des adultes qui intègre tous les partenaires

Les analyses des projets éducatifs de plusieurs écoles, même si elles ont dû être restreintes à une seule commission scolaire, laissent voir déjà l'étendue et la diversité des types d'apprentissage que permet ou qu'exige le projet éducatif pour tous les adultes de l'école (et aussi de la commission scolaire).

> En effet, l'élaboration et la mise en oeuvre d'un projet éducatif dans une école permet à tous les adultes impliqués de se former DANS LES ACTES ET LES DÉMARCHES MÊMES par lesquels ils recherchent comment améliorer la qualité de l'éducation des jeunes.

Comme on l'a souligné au fil des analyses, une telle démarche suscite des occasions constantes de formation et d'apprentissages pour tous les adultes en cause (directeurs, parents, enseignants, autres personnels), et il s'agit, la plupart du temps, D'APPRENTISSAGES PAR CONTACT DIRECT beaucoup plus que par des documents. Il faut apprendre, par exemple, à dépasser des peurs, à défendre son point de vue, à formuler ce qu'on pense et ce qu'on ressent.

Il s'agit là d'un ensemble de qualités ou de capacités éminemment sociales, TRANSPOSABLES à d'autres sphères et qui se développent plus aisément dans l'activité régulière des gens que par des « mises en situation » plus artificielles (jeux de rôles, simulations, etc.).

Il est certainement possible de trouver dans le cadre même d'une démarche de projet éducatif, des formes d'éducation des adultes qui aident les gens à tirer tout le bénéfice des épisodes qu'ils vivent.

Cela pourrait consister principalement à les aider À EXPLICITER ET À CLARIFIER ce qu'ils apprennent eux-mêmes, À PRENDRE CONNAISSANCE de ce qu'ils font et de l'écart entre ce qu'ils font et ce qu'ils croyaient faire, À NOMMER des résultats (personnels ou collectifs) non attendus et non visés, mais qui s'avèrent de précieux atouts une fois qu'on les a reconnus.

Cette éducation des adultes, centrée sur le projet éducatif de l'école, pourrait s'organiser autour de trois grands axes :

— Favoriser la prise en main concertée, qui ne va pas de soi ;

— Diminuer la distance culturelle entre les générations ;

— Aider les gens à trouver une signification personnelle réelle à leur travail quotidien dans l'école.

- ***Une éducation des adultes qui favorise la « prise en main » concertée***

À l'occasion de l'élaboration et de la mise en oeuvre d'un projet éducatif, les possibilités de formation « sur le tas » sont très grandes.[21]

Une bonne partie des apprentissages réalisés par les adultes sont, on l'a vu, de l'ordre des relations ou de la croissance personnelle. Ils se font en situation réelle de rapports soit

(21) À cet égard, chacun des chapitres de la partie 3 de cette étude, intitulée « Le vécu des partenaires : l'expérience des principaux groupes impliqués », est une source d'idées. En effet, on peut y découvrir des pistes très concrètes d'attentes de formation, des thèmes ou des modes de formation parfois nouveaux appropriés à chacun des groupes, dans l'école et aussi à la commission scolaire elle-même.

entre les divers groupes ou sous-groupes (les soirées d'échanges parents-enseignants, les commissaires lors de leur tournée des écoles), soit d'abord, dans certains cas, à l'intérieur de son propre groupe (les parents entre eux, les enseignants entre eux).

Mais les gens ne sont pas toujours outillés pour tirer tout le parti possible de ces occasions de formation, tout simplement parce que personne n'y pense et que les situations ne sont pas envisagées AUSSI sous cet angle. Pourquoi la formation des adultes serait-elle nécessairement faite « ailleurs » dans d'autres lieux, et « à côté » de ce qu'ils vivent »?

Une autre piste de formation des adultes liée à la « prise en main » est la capacité qu'a celle-ci de FAVORISER L'EXERCICE DE L'IMAGINATION. En effet, comme le disait un cadre :

> *« C'est quand tu prends tes choses en main que tu es enclin à utiliser toutes tes ressources »*
>
> *« Un des premiers sentiments que provoque la « prise en main » est LA LIBERTÉ : et pour laisser jouer son imagination, il faut se sentir libre »*

Libre d'oser, libre d'inventer, libre même de découvrir des façons efficaces de tenir compte des contraintes et des exigences des paliers supérieurs. Le projet éducatif permet certainement d'utiliser davantage, dans une école, les ressources de l'imagination des gens ; et cela s'apprend et se développe. Ce type de pistes de formation des adultes liée au projet éducatif n'élimine pas, bien sûr, L'APPRENTISSAGE DE CERTAINES CONNAISSANCES DE BASE chez les parents, chez les enseignants, chez les autres.
Par exemple : l'organisation du système scolaire, la compréhension du budget scolaire, la connaissance minimale d'une méthode d'enseignement de la lecture.

- ***Une éducation des adultes qui permette une diminution de la distance culturelle entre les générations***

Le projet éducatif consiste à faire une traduction et une synthèse locale concrète des intentions de la société et de celles propres à un milieu, concernant la formation de la nouvelle génération.

On a vu que les adultes sont amenés à s'appliquer à eux-mêmes ce qu'ils veulent faire avec les enfants. Les enseignants, les principaux, les parents se sentent obligés de développer EUX-MÊMES, POUR EUX-MÊMES, les attitudes qu'ils veulent que les enfants développent (par exemple le respect, l'autonomie, l'ordre, la créativité, la rigueur de pensée). Faute de quoi ils se placent dans une situation de contradiction. C'est le fait même de vouloir éviter cette contradiction qui peut amener une diminution de l'écart entre les générations.

C'est également ce qui peut permettre à l'école de jouer son rôle d'entraînement au changement pour son milieu propre, mais de le jouer réellement, sans trop « décoller » de ce que sont les gens, sans trop se distancer de ce qu'ils vivent.

> Dans la mesure où les adultes d'un milieu (enseignants, parents, autres) ont la possibilité d'avoir une influence sur la façon dont l'école va intervenir auprès des enfants, dans la mesure où cela est débattu entre eux, cela tend à avoir des conséquences sur leur propre comportement.

Car vouloir influencer implique des conséquences pour le comportement de celui qui veut avoir de l'influence. Par exemple, vouloir développer « le respect de l'autre » ou l'« autonomie » chez les enfants n'aura pas seulement des répercussions chez ceux-ci, mais sur les attitudes et les comportements des adultes eux-mêmes, tant à l'école qu'à la maison :

> *« Depuis qu'on a travaillé sur le respect de l'autre, je ne passe plus automatiquement devant les enfants à la cafétéria : je prends la file »*
>
> *(Un enseignant)*

Remodeler localement la culture que la société a décidé de donner aux jeunes est, on le voit, une source de nombreux apprentissages pour les adultes.

Mais les parents et aussi les enseignants ont besoin d'être aidés à exprimer ce qu'ils souhaitent pour les enfants, ce qu'ils considèrent important, à en discuter, à savoir le soutenir et le défendre. Ils ont à apprendre à expliciter leur « devis culturel » pour l'école, à se le formuler à eux-mêmes et aux autres.

Ces deux premiers axes d'une éducation des adultes liée au projet éducatif donnent lieu à l'acquisition de CAPACITÉS COMMUNES À TOUS LES GROUPES et qui, tout en constituant des bénéfices personnels pour les gens, SONT AUSSI DES ÉLÉMENTS D'UNE CULTURE CIVIQUE très pratique et transposable.

Acquérir plus de confiance en soi, apprendre à négocier, à bâtir des règles du jeu et à les respecter, à communiquer ses réticences, à argumenter sans craindre sont autant d'apprentissages nécessaires QUI SE FONT « EN DIRECT » ET QU'IL FAUT APPRENDRE À RECONNAÎTRE. Beaucoup sont en effet de l'ordre de la prise de conscience.

Par exemple :

« On n'était pas aussi opposés qu'on le pensait »

Ou encore :

« On a abouti à un partage des responsabilités entre l'école et la famille sur tel point, en éducation sexuelle, en éducation chrétienne »

Plus particulièrement, il y a, pour le directeur d'école, tout ce qui fait appel :

— À sa compétence relationnelle et communicationnelle (résolution de conflits et médiation, négociation, information) ;

— À sa compétence de diagnostic et d'évaluation couvrant les rapports entre les groupes ou intra-groupes, les rapports avec le milieu environnant et son potentiel de divergences et de richesses. Savoir jusqu'où ouvrir ou ne pas ouvrir une dynamique bloquée, par exemple, est aussi un apprentissage transférable.

- ***Une éducation des adultes qui aide les gens à trouver une signification personnelle à leur travail quotidien***

On a vu que le projet éducatif de l'école pouvait permettre au travail quotidien d'éducation d'avoir une signification et un intérêt réels pour les gens de l'école et de ne pas rester ou devenir un simple gagne-pain.

En effet, l'éducation est un domaine où il est possible que le travail ait des résonnances profondes pour la personne qui l'exerce. Et peut-être est-ce même nécessaire, tout particulièrement au primaire. Cela peut-être une piste d'éducation des adultes importante, au plan personnel et au plan social.

Le projet éducatif est un outil pour la qualité : il tient compte de l'interdépendance entre l'école et son milieu géographique et social

La diversité que l'on a pu constater dans les projets éducatifs de chacune des écoles laisse bien voir à quel point un projet éducatif s'incarne dans le milieu réel interne et externe de l'école.

> Le projet éducatif est en effet une sorte d'ENGAGEMENT PUBLIC d'une école envers son milieu proche. Cet engagement est DIRECT et PERSONNALISÉ et ne passe pas par la seule médiation d'une bureaucratie scolaire.

On constate en effet qu'il existe, entre le milieu ambiant et l'école, une sorte de symbiose. L'école est un peu comme un organisme. Son milieu la nourrit, elle va y chercher ce dont elle a besoin pour croître (ressources, stimulation, encouragement) et elle lui apporte en retour.

En cela, l'aspect « engagement public » du projet éducatif n'a rien de coercitif car se compromettre publiquement, c'est se compromettre aussi FACE À SOI-MÊME. Cet engagement public concrétise simplement l'existence d'un va-et-vient entre l'école et son milieu proche : l'école tient compte des demandes et des suggestions du milieu et celui-ci reçoit à son tour une information précise qui l'amène à modifier, parfois, ses perceptions et ses jugements sur ce qui se passe dans l'école.

L'ÉCOLE ET L'ÉTAT DU TISSU SOCIAL

Des analyses plus poussées sur une période un peu plus longue permettraient de cerner de façon plus précise quel est l'état du tissu social du milieu environnant, quelles sont ses répercussions dans l'école, quel rôle l'école peut jouer pour l'aider à se re-tisser ou pour le garder « bien tricoté ».

Par exemple :

- L'école « Y » est l'image d'une tradition dont les parents et le milieu sont fiers et à laquelle ils tiennent ; et elle-même contribue à perpétuer certaines valeurs de base de ce milieu.
- L'école « Z » se trouve dans un milieu en expansion qui a besoin de se refaire un tissu social. D'une part l'école offre à son milieu ce lieu chaleureux où tisser des liens autour d'un objet important : l'éducation de ses enfants ; d'autre part elle sait profiter des ressources de ce milieu où sont disponibles un nombre important de femmes ayant une certaine préparation (capacités diverses, niveau d'instruction, etc.).
- Quelques écoles voient s'ajouter à leur population de jeunes familles arrivant d'ailleurs. L'école va-t-elle contribuer à maintenir ces nouvelles familles dans l'isolement, à la périphérie de la vie sociale du village ? Ou bien le projet éducatif peut-il favoriser, en leur donnant des occasions de s'y intégrer, l'existence d'un nouveau tissu social générateur de dynamisme pour la vie locale ?

UNE DISTANCE OPTIMALE ENTRE CHAQUE ÉCOLE ET SON MILIEU À TROUVER

On a pu se rendre compte, à l'analyse, du fait que si le milieu environnant peut aider et soutenir l'école, il peut aussi gêner son évolution : l'école n'est pas entourée d'un mur étanche et elle a intérêt à en tenir compte. On a constaté en effet que certains conflits existant dans un milieu donné (duquel font partie les enseignants, la direction, les parents et les enfants) peuvent se répercuter dans l'école et rendre plus difficile l'élaboration du projet éducatif ou nuire à sa mise en œuvre.

La COMMUNICATION suscitée par le projet éducatif a donc une grande importance, car elle permet d'expliciter des choses ou de MODIFIER DES IMAGES qui, de toutes façons, EXISTENT ET ONT DES EFFETS, même si on les passe sous silence.

Par exemple

Dans un milieu où les parents se sentent rejetés par l'école et où l'anglais est un facteur très important pour des raisons historiques, les parents ont pris conscience, à l'occasion du projet éducatif, du fait que les enseignants ne partageaient pas leur position et que l'anglais n'occupait que la 6e place dans leur échelle de valeurs concernant les matières.

Ce refus des enseignants de faire de l'anglais à tous les degrés était en bonne partie à l'origine du sentiment de rejet vécu par les parents.

Et de plus, on a vu que dans la mesure même où cette question très importante pour les parents et pour tout le milieu N'ÉTAIT PAS TRAITÉE AVEC OUVERTURE par l'école, cela pouvait COLORER NÉGATIVEMENT TOUTE LEUR VISION de l'école et de ses enseignants.

Or, la communication liée au projet éducatif peut, dans un tel cas, faire éclater les images, permettre à l'école et à son milieu environnant d'avoir une vision plus juste l'un de l'autre, d'aménager des rapports nouveaux et de négocier des choses.

On a vu, au cours des analyses, que le projet éducatif peut contribuer à ENRACINER L'ÉCOLE. Elle peut bénéficier des ressources présentes dans son milieu proche, mais aussi le faire profiter de ses propres ressources et même avoir sur lui une certaine influence. On a vu également que certains conflits du milieu peuvent se répercuter dans l'école. Cela pose la question d'une DISTANCE OPTIMALE entre les deux, qu'il s'agit de déterminer DANS CHAQUE CAS.

En effet, s'il y a TROP DE DISTANCE entre l'école et son milieu, elle risque d'être déconnectée et peu efficace, ses services éducatifs étant mal adaptés aux populations qu'elle veut servir.

Par contre, si l'école devait être TOTALEMENT ENVAHIE PAR LE MILIEU, au point que ses moindres activités soient étroitement contrôlées par les groupes extérieurs, ce serait la paralysie.

LA NÉCESSITÉ D'ANALYSER AU DÉPART L'ÉTAT DES RAPPORTS ENTRE L'ÉCOLE ET SON MILIEU

Lorsqu'une école décide de se lancer dans l'élaboration d'un projet éducatif, un diagnostic de sa situation de départ face à son milieu proche est important, si l'on veut que le projet éducatif soit bien une greffe et non une « pièce rapportée » - un postiche.

— Les relations ont-elles été rompues ?

— Quelle expérience le milieu environnant a-t-il accumulée et quelles sont ses ressources sur lesquelles l'école peut compter ?

— Quelles sont les valeurs ou les orientations auxquelles il tient ?
Le corps enseignant y est-il sensible ?

— Existe-t-il dans ce milieu des conflits qui pourraient se répercuter dans l'école ?

Le projet éducatif est un outil pour la qualité : Il se situe dans une continuité historique

Une éducation de qualité a besoin de racines : elle suppose une continuité et ne peut s'obtenir en repartant constamment à zéro.
Or on a constaté que l'élaboration d'un projet éducatif, en plus d'enraciner davantage une école dans son milieu proche, amenait cette école à se resituer par rapport à son histoire propre. Il amène également la commission scolaire à faire la même chose. De plus, on a constaté que l'idée même de projet éducatif avait des racines historiques.

LE PROJET ÉDUCATIF ET L'HISTOIRE DE L'ÉCOLE

Les projets éducatifs qui ont été pour l'école un facteur dynamique d'évolution ont tenu compte de la situation réelle de l'école et de son histoire.

Pour ce qui est des CONTENUS, l'école ne les a pas élaborés à partir d'a priori théoriques mais est partie des analyses de la situation de départ ; ils « collent » ainsi aux préoccupations, aux attentes réelles des parents et des enseignants dans leur classe.

En fait, comme le constate l'une des personnes-ressources :

> *« Le projet éducatif a donné un encadrement pour récupérer des préoccupations que les gens de l'école AVAIENT DÉJÀ : il incite, il pousse un peu, il permet d'échelonner le travail dans le temps. »*

L'école a su aussi tabler sur certains acquis antérieurs, par exemple l'habitude de se donner chaque année des priorités et de les évaluer, ou encore la capacité de travailler par objectif.

Quant aux DYNAMIQUES, le projet éducatif a porté fruit lorsque l'école a été capable de tenir compte de l'état des rapports entre les groupes en présence, de remonter à l'origine de certains blocages, d'en parler et d'en prendre conscience.

Ce lien entre le projet éducatif de l'école et son histoire propre pose LE PROBLÈME DES NOUVEAUX ARRIVANTS, en particulier des nouveaux enseignants et des nouveaux parents.

> *« On a vécu des situations communes, on perçoit beaucoup de questions de la même façon ; c'est un gros problème pour ceux qui n'ont pas vécu cela. »*
>
> *(Un enseignant)*

Certaines écoles ont pris conscience de ces difficultés, tout particulièrement en ce qui concerne les parents. C'est ainsi qu'à l'école « Z », par exemple, le comité d'école a l'intention d'organiser pour les « nouveaux parents » des réunions de réflexion sur les valeurs de base de l'école, en se servant des mêmes textes-déclencheurs utilisés la première fois : on ne veut pas se contenter d'INFORMER les parents, on veut leur donner l'occasion de VIVRE LA MÊME EXPÉRIENCE, car cela est important pour les enfants et pour l'école.

LE PROJET ÉDUCATIF ET L'HISTOIRE DE LA COMMISSION SCOLAIRE

Le chapitre sur « le contexte et l'historique » a bien montré comment avait germé progressivement, à travers les discussions du bureau de direction et d'un comité central multi-agents de planification, l'idée que chaque école se donne un projet éducatif qui lui soit propre ; il a montré également comment plusieurs opérations antérieures avaient en quelque sorte « préparé le terrain ».

On rappellera donc simplement que la commission scolaire a un passé assez long et cumulatif sur lequel elle s'est appuyée.

— de gestion méthodique par objectifs, selon une philosophie de communication et d'information maximum ;

— de participation : c'est certainement une des raisons faisant que les enseignants manifestent de la confiance envers leurs directeurs et envers la commission scolaire qui est relativement bien perçue par ceux-ci ;

— de décentralisation vers les écoles ;

— de la recherche d'un soutien aux écoles le plus efficace possible.

LES RACINES DE L'IDÉE DE PROJET ÉDUCATIF DANS NOTRE SYSTÈME SCOLAIRE

Au cours de discussions et d'entrevues, on a pu constater qu'aux yeux de plusieurs des acteurs eux-mêmes, les projets éducatifs des écoles n'ont pas été créés de toutes pièces, mais sont en continuité avec certaines opérations menées à l'échelle du système scolaire, depuis quelques années et parfois même antérieurement au regroupement des commissions scolaires en 1972.

> *« Le projet éducatif de l'école récolte des choses QUI ONT ÉTÉ SEMÉES AVANT »*

• *SEMEA : l'apprentissage de la communication et de la formulation d'objectifs*

Les cadres reconnaissent que leur attitude face à la gestion, « cette sorte d'état d'esprit », a été beaucoup puisée dans SEMEA. Plusieurs principaux et enseignants parlent spontanément de leurs semaines de stages, de SEMEA-Relance, de SEMEA-Suite :

> *« C'est dans SEMEA-Suite qu'on a appris que lorsque l'organisation a un problème, on s'assied « en gang » et on en discute. Cette idée que les problèmes t'appartiennent, c'était dans SEMEA »*

Il y avait aussi l'apprentissage de la communication : « L'idée de confiance, l'école coopérative, c'était dans SEMEA. »
Un autre idée de base était : « Ce n'est pas les autres qui sont épeurants, c'est toi qui as peur d'eux ; tes sentiments t'appartiennent. »

Selon les gens, « la grande révolution de SEMEA a été de propager toutes ces idées, et nous les mettons en pratique. »
Et cela correspond assez bien à l'objectif fondamental de SEMEA qui, selon l'un des anciens animateurs, fut de permettre aux gens de créer des projets, car ils avaient tendance à tout attendre du réseau. « Au fond, on leur disait : VOUS ÊTES CAPABLES. »

Plusieurs enseignants et cadres évoquent aussi les stages où ils ont appris à bâtir des objectifs selon Mager et auxquels la plupart des écoles avaient envoyé du monde :

> *« Cela nous a permis de parler le même langage, et avec les écoles qui n'ont pas vécu ces stages, on sent un décalage »*

Les gens reconnaissent que cette capacité d'élaborer des objectifs, en plus de leur avoir permis de travailler à préciser les objectifs de français et de préparer pour les parents des bulletins par objectifs, a été utile pour élaborer et mettre en œuvre le projet éducatif. On constate que deux des milieux où une réflexion pédagogique de fond est bien engagée (l'école « X » et l'école « Z ») avaient participé plus activement que les autres à SEMEA.

• *Les ateliers pédagogiques : une tentative officielle de concertation dans l'école*

L'un des cadres rappelle les leçons tirées de cette expérience faite à l'échelle de la province. On voulait mettre ensemble, « au sein d'ateliers pédagogiques organisés dans chaque école et regroupant, pour une action concertée et

unifiée, des enseignants (dont on soulignait le rôle capital) des administrateurs scolaires et des parents, pour prendre une décision collective concernant le type d'organisation pédagogique souhaité pour cette école, et tenant compte des circonstances particulières qui prévalaient dans son milieu »[22]

> « *C'était la première fois que les parents entraient officiellement à l'école ; avant ça, ils n'avaient rien à dire* »

La commission scolaire, au moment d'entreprendre la démarche d'élaboration des projets éducatifs, met à profit les conclusions tirées de cette tentative qui n'avait pas apporté alors tous les fruits qu'on en attendait.

> « *On avait passé la première année à faire tout plein de règlements, qui avait le droit de parole, quand, sur quoi. On parlait avec le code Morin et on ne parlait jamais d'école* »

> « *Les parents apportaient des problèmes et on n'en discutait pas* »

En plus d'être un premier essai de communication dans les écoles, cette tentative des ateliers pédagogiques a eu comme utilité de convaincre la commission scolaire que si l'on vise une action concertée, il n'est pas souhaitable de commencer par définir la situation en termes de pouvoirs formels et de champs de compétence des uns et des autres. La démarche menant aux projets éducatifs a donc été définie principalement en termes D'OBJECTIFS À POURSUIVRE ET D'ACTIONS À RÉALISER dans les écoles.

- ***FOPA[23] : Une opération propre à la région, visant à soutenir le fonctionnement des comités d'école nouvellement créés.***

Cette opération, spécifique cette fois à la région, a certainement laissé des traces elle aussi dans les attitudes et les mentalités, tout particulièrement chez les parents.

L'opération FOPA, qui s'inscrivait dans un projet plus global, OPPEP (Opération-participation — parents — étudiants — professeurs), servit, dans un premier temps, à mettre en place les comités d'école et de parents nouvellement créés. Puis une équipe d'animateurs se consacra à la FORMATION des membres des comités d'école et de parents, dans une perspective plus large de PARTICIPATION TRIPARTITE (parents — professeurs — directions d'école et étudiants dans certains cas).

> « *Il s'agissait de se préparer comme parents, mais DANS LE BUT D'ALLER TRAVAILLER AVEC LES AUTRES.*
>
> *Cela déboucha sur des activités quadripartites et certaines écoles sont allées jusqu'à définir des objectifs propres à l'école et à les négocier avec la commission scolaire* »
>
> *(Un animateur de FOPA)*

Bien que cette opération de formation des parents se soit limitée aux 32 écoles de niveau secondaire de la région, elle a certainement contribué à créer un esprit général d'ouverture et de communication, car tout n'est pas étanche.

De plus, certains des parents qui en ont bénéficié pouvaient avoir aussi des enfants au primaire, et le matériel de FOPA a circulé jusque dans notre commission scolaire.

> « *J'ai utilisé leur matériel avec une école ; il y avait une communauté de pensée* »
>
> *(Un cadre)*

(22) Document d'éducation no. 2 : « *L'école coopérative* », ministère de l'Éducation, 1966, p. 10. Ce document est un commentaire des articles du Règlement no. 1 édicté alors par le tout nouveau ministère. Son contenu est important, car il indiquait à tous les principes de base et les modalités de la réorganisation pédagogique des écoles, au début de la réforme scolaire.

(23) Formation-parents.

- ***L'action du bureau régional du MEQ concernant la participation des parents***

Dans cette ligne d'un échange d'idées et d'une réflexion propres à la région, il faut souligner également l'action du bureau régional du ministère qui a eu, pendant quelques années, un service des parents.

En particulier, il a réalisé en 1973 (en collaboration avec l'Association diocésaine des commissions scolaires) un sondage sur le fonctionnement des comités d'école de niveau primaire et secondaire, après un an d'existence. Le fait que les parents aient répondu – en comité – et non individuellement au questionnaire a certainement contribué aussi à des échanges d'idées et à des prises de conscience collectives, de même que la diffusion du rapport sur le sondage.

Au-dessous des oscillations du système scolaire officiel les gens de première ligne vivent leur continuité

Il a été assez surprenant de découvrir, en analysant en profondeur cette expérience vécue de projets éducatifs d'écoles, qu'un bon nombre de personnes n'avaient pas « oublié ». D'eux-mêmes, plusieurs ont souligné certaines racines historiques de leurs attitudes et de leurs croyances et il s'en dégage l'impression d'une continuité remarquable des grandes tendances du système scolaire tout entier.

On voit que la commission scolaire et plusieurs des écoles ont su tirer parti des sources de dynamisme, d'idées nouvelles et de perfectionnement qui ont existé, au fil des années, dans notre système scolaire. Loin de tout bouleverser, elles ont tablé sur des valeurs et des orientations DÉJÀ LÀ, et passablement intériorisées chez les personnes.

Il se dégage donc une continuité de fond certaine. Et à cet égard, l'idée même de projet éducatif d'écoles, née SPONTANÉMENT, ici et en d'autres endroits au Québec (parfois sous des noms différents), ne saurait apparaître simplement comme le « gadget » d'un ministère ou la lubie d'un ministre : elle s'inscrit dans une continuité historique.

Bien sûr, cela ne veut pas dire que toute amélioration de la qualité de l'éducation primaire doive passer par un projet éducatif. Celui-ci est certainement, à cause de facteurs qu'on vient de résumer, une façon efficace d'y parvenir : IL EST UN OUTIL IMPORTANT D'ÉVOLUTION POUR LES ÉCOLES QUI S'Y SENTENT PRÊTES ET LE DÉSIRENT. Mais la dynamique propre à un milieu peut être telle que celui-ci ait intérêt à choisir d'autres moyens d'évoluer.

L'évolution de notre système scolaire fait penser à la marée montante : il avance par vagues successives.

Chaque nouvelle vague fait une avancée, puis se retire ; sur le sable ne restent que ses traces d'écume, d'algues, de coquillages et d'objets divers qui ont l'air d'avoir été oubliés là. Mais chaque nouvelle vague reprend ces mêmes algues et ces mêmes objets et, avec eux, SE REND UN PEU PLUS LOIN.

Annexe

Aspects méthodologiques de l'étude

Dans la Présentation générale de l'étude, on a expliqué en quoi le type d'analyse qui a été menée constituait un défi pour l'analyste.

D'une part l'analyse elle-même était complexe car il s'agit d'une expérience multiforme mettant en action un concept encore mal défini ; d'autre part on explorait en fait un rôle nouveau : celui d'un analyste externe présent de façon ponctuelle à l'intérieur d'une démarche en train de se dérouler. On abordera successivement ces deux points.

I. Une méthodologie correspondant à la complexité de la démarche de prise en main

Quelques éléments rendant l'analyse complexe

Le but de l'étude était d'analyser en profondeur la démarche vécue par la commission scolaire et ses onze écoles, afin de dégager progressivement les caractéristiques, les conditions, les difficultés et les avantages de la prise en main collective (le projet éducatif).

Pour cela, il était nécessaire de ***toucher tous les groupes d'acteurs***. Il fallait pouvoir situer les réactions de chacun des groupes face à chacune des étapes de la démarche elle-même, et aussi pouvoir cerner la perception de ces groupes les uns envers les autres, ainsi que l'évolution de cette perception.

Il était nécessaire également de ***saisir plusieurs niveaux de réalité***, allant de la plus « technique » (procédures diverses) à la plus « profonde » (sentiments vécus), de la dimension pédagogique aux dimensions administrative ou syndicale.

Enfin, il fallait ***toucher plusieurs paliers d'organisation*** : la classe, l'école, la commission scolaire, le Ministère, et saisir leurs interrelations. De plus, comme il s'agit d'une ***démarche progressive s'étalant sur plusieurs années***, il fallait se donner les moyens de suivre son évolution, au moins sur les points importants.

La méthodologie utilisée pour faire face à la complexité de la réalité étudiée

Les principales étapes de l'étude ont été les suivantes :

- collecte de données diversifiées, selon plusieurs techniques adaptées ;
- organisation et analyse des données ;
- première rédaction des chapitres ;
- vérification interne (validation du contenu par les acteurs eux-mêmes) ;
- vérification externe (clarté, questions et points à mettre en évidence, intérêt des divers chapitres pour des gens extérieurs à la commission scolaire).

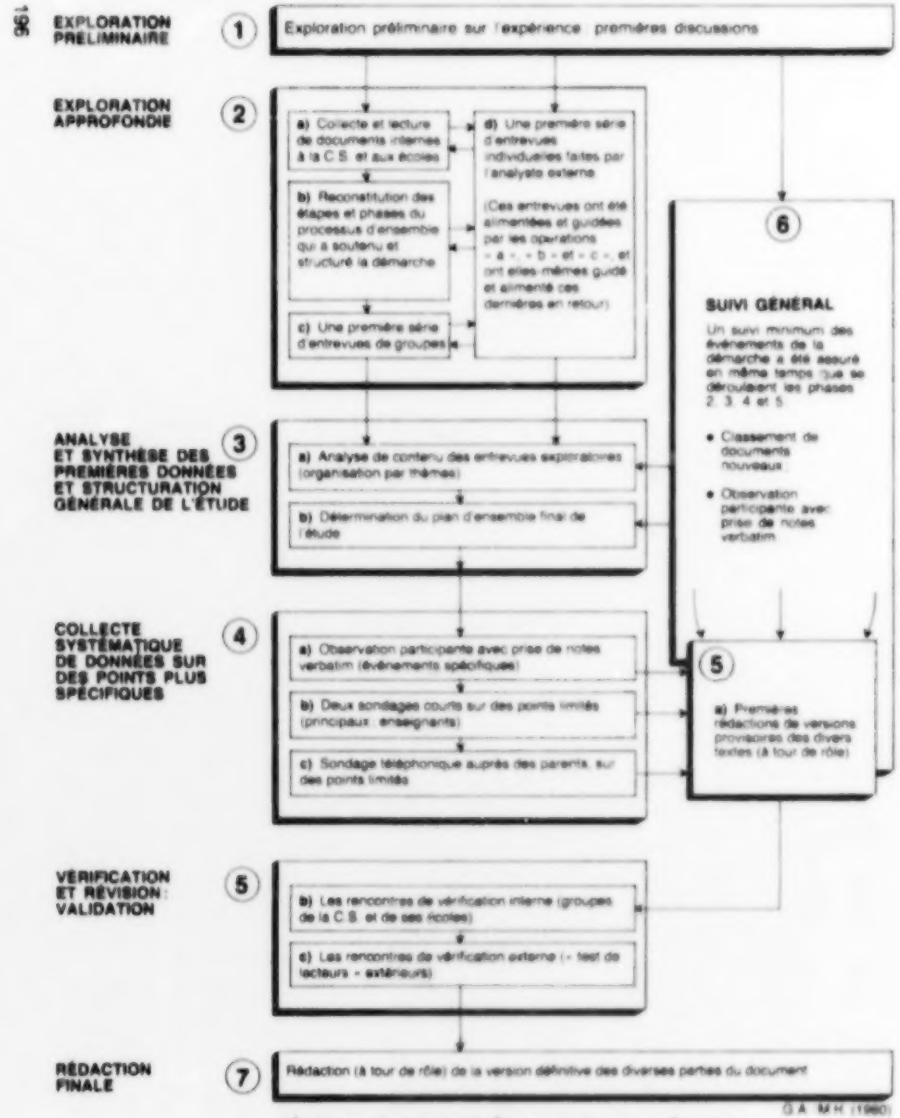
La caractéristique principale de la méthodologie utilisée est que les ***étapes de la recherche ne se sont pas succédé dans un ordre linéaire***. Il y a eu une alternance entre ces étapes : une nouvelle collecte de données a par exemple succédé à une première analyse, ou encore des analyses plus approfondies d'un thème ou d'un point particulier ont succédé à une première rédaction d'un chapitre, en fonction des résultats de la vérification interne faite auprès des groupes concernés ou de l'école concernée.

En pratique, parce qu'il s'agissait de comprendre une démarche complexe et en évolution constante, la méthode de travail a consisté en un va-et-vient entre :

- des étapes de collecte de données, nécessairement étalées dans le temps ;
- des étapes d'analyse et de rédaction ;
- des étapes de vérification des analyses ou des descriptions.

Des lectures et discussions d'ordre plus théorique ont alimenté et orienté, tout au long du travail, l'analyse ainsi que la collecte de données supplémentaires.

Chronologiquement, le travail s'est déroulé selon 7 grandes étapes que le diagramme suivant résume, principalement dans leur ordre logique, mais aussi selon leur succession dans le temps.



SÉQUENCE DES OPÉRATIONS DE L'ÉTUDE

Description des étapes de réalisation de l'étude
(suivre sur le diagramme)

1. Une étape d'exploration préliminaire sur l'expérience

Une rencontre d'une journée complète avec les cadres de la commission scolaire a permis à l'analyste d'avoir une vision d'ensemble de la démarche.

La transcription intégrale de cette longue entrevue portant sur l'histoire de la démarche et sur certaines données de base (nombre d'élèves par école, rôle du syndicat, etc.) a permis, dans une première analyse, de déceler des points importants dont il faudrait tenir compte : le contexte social et pédagogique de chacune des écoles, l'importance de la philosophie de gestion, les principales difficultés observées au cours de la démarche, les opérations qui l'avaient préparée antérieurement, etc.

2. Une étape exploratoire approfondie et étoffée

Il s'agissait d'aller chercher, de façon déjà organisée, une information suffisante pour pouvoir déterminer les principales parties du travail et structurer le plan général de l'étude.

a) Collecte et lecture de documents internes à la commission scolaire et aux écoles.

— Il y a tout d'abord des documents ***d'intérêt historique*** issus de la C.S. et des écoles, qui ont leur importance, car une telle démarche ne s'inscrit pas dans un vacuum mais a été précédée d'un certain nombre d'actions et de faits importants.

— Il y a également les ***documents liés directement à la démarche d'élaboration et de mise en œuvre des projets éducatifs***. Plus une démarche est participative et interactive, plus elle laisse de traces écrites (guides de travail, grilles d'analyse, comptes rendus divers, documents de planification, journaux d'école, journal de la Commission scolaire et autres documents d'information ad hoc). À titre indicatif, les documents liés strictement au processus, issus de la C.S. et de ses onze écoles, remplissent actuellement l'équivalent d'un rayon de bibliothèque de 10 pieds de longueur.

— On a aussi rassemblé un certain nombre de documents permettant de ***cerner et de suivre l'évolution de plusieurs groupes*** (procès-verbaux de réunions de comités d'école et de parents, du conseil d'école, du conseil des commissaires, du bureau de direction, documents émanant de conseillers pédagogiques, comptes rendus divers).

Il a fallu prendre connaissance d'une bonne partie de ces documents avant même de pouvoir planifier les opérations nécessaires à l'étude.

b) Première reconstitution des étapes et des phases du processus d'ensemble qui a soutenu et structuré la démarche.

Avant d'aller rencontrer en entrevues les acteurs de la démarche, il est apparu nécessaire de reconstruire l'armature de base de cette démarche : le processus utilisé.

On a donc reconstitué de la façon la plus précise possible les nombreuses étapes du processus, cette « colonne vertébrale » de la démarche. On a reconstruit le cadre du déroulement de l'expérience, dans le ***temps***, selon les ***lieux*** (écoles ou commission scolaire), selon les ***groupes*** (qui a participé à quoi). Cela a fourni ***un premier cadre de référence*** qui permettait à tout le monde de se restituer dans le même temps et dans le même espace, lors des entrevues subséquentes, et qui devait être alors précisé et complété.

c) Une première série d'entrevues de groupes

Dans le but d'obtenir une première image de la façon dont les gens avaient ***vécu*** les phases déjà réalisées de la démarche, et d'avoir des informations complémentaires permettant de reconstituer le processus avec ses variantes, on mena une première série d'entrevues assez longues, soit avec des groupes mixtes, soit avec chacun des groupes d'acteurs séparément :

Avec chacune des onze équipes-écoles : une entrevue de 3 heures, à l'aide d'un guide d'entrevue identique.

Avec le Bureau de direction : une entrevue d'une journée complète.

Avec le personnel non-enseignant de la Commission scolaire : une entrevue de 4 heures.

Avec 3 commissaires : une première entrevue de trois heures, puis avec le conseil des commissaires au complet : une entrevue de trois heures.

Pour chacun de ces groupes, un guide d'entrevue ad hoc a été élaboré.

On a recueilli environ 150 pages de notes verbatim.

Ces entrevues de groupe ont également permis de cerner quelles ***intentions*** avaient présidé à la décision d'inclure telle ou telle étape dans le processus.

d) Une première série d'entrevues individuelles faites par l'analyste externe

Durant la même période où se réalisaient les entrevues de groupe, l'analyste externe a mené une première série d'entrevues exploratoires individuelles en profondeur avec des cadres, 7 principaux, 12 enseignants, 6 ou 7 parents, 2 conseillers pédagogiques, membres d'équipes-écoles. Le but de ces entrevues semi-structurées était de commencer à détecter des réactions plus profondes de l'ordre des sentiments, des interrelations avec les enfants ou avec les adultes, des perceptions des gens et des choses.

L'analyse des notes d'entrevues individuelles ou de groupes devait d'une part servir à réaliser ensuite des sondages auprès d'un plus grand nombre de personnes sur des points limités, de l'ordre des perceptions, d'autre part à trouver des critères permettant de sélectionner définitivement quelques projets éducatifs passablement différents, que l'on décrirait par la suite.

3. Un temps d'analyse et de synthèse des premières données et de structuration de l'étude dans son ensemble

Cette phase, venant en conclusion des deux précédentes, a servi à préciser les cibles de l'analyse, à énumérer un certain nombre de points à mettre en relief ou à creuser davantage et à structurer l'ensemble de l'étude.

a) L'analyse de contenu des entrevues exploratoires

Il a fallu tout d'abord classer ce que les gens avaient dit selon un certain nombre de grands thèmes. La complexité de la réalité analysée et le fait qu'il s'agissait de préciser un concept encore peu défini font qu'il a été nécessaire de ***tenir compte d'un très grand nombre de thèmes et de dimensions***, faute de pouvoir déterminer à priori tous ceux qui étaient pertinents. Plusieurs aspects jugés significatifs par la suite sont en effet issus des matériaux eux-mêmes.

On a d'abord compilé sur une soixantaine de feuilles, une par thème, tout ce que les gens rencontrés en entrevues de groupe ou individuelles avaient exprimé.

Exemple de thèmes :

— les réactions de départ face au projet éducatif
— les exigences du projet éducatif
— les résultats du projet éducatif
— les nouveaux apprentissages réalisés au cours de la démarche
— la modification de la perception des autres
— la création d'un sentiment collectif
— l'importance de l'idée de « progressif » dans l'action
— l'importance d'un document écrit
— la réaction aux échéances
— les parents et la pédagogie

Pour chacun de ces thèmes, on a retranscrit (verbatim) sur la feuille ce que chacun des groupes d'acteurs en avait dit. Ce travail permettait déjà de déceler des tendances ou des divergences et de constituer un réservoir de citations classées, utilisables lors de la rédaction de l'étude.

b) La détermination du plan d'ensemble final de l'étude

Ce n'est qu'à cette étape, après plusieurs mois de travail, qu'il a été possible d'arrêter le plan définitif de l'étude et de déterminer quelles opérations seraient encore nécessaires, si l'on voulait la mener à bonne fin. Il devenait alors possible, en effet, de s'assurer que tout en mettant un cran d'arrêt aux données que l'on irait chercher, on pouvait être à peu près certain de ne pas négliger des aspects fondamentaux de cette démarche qui continuait toujours à se dérouler.

C'est comme si l'étude devait s'appliquer à elle-même l'idée de ***planification progressive*** véhiculée et mise en œuvre par la commission scolaire et ses écoles au cours de leur démarche.

Ce type de planification consiste à ne tracer d'avance que les grandes articulations d'une démarche, et à préciser au fur et à mesure que celle-ci progresse, le contenu de chacune des étapes. Cela permet d'ajuster la planification de chaque nouvelle étape selon les résultats réels de ce qui a été vécu antérieurement.

Cela permettait, de la même façon, de tenir compte en planifiant les nouvelles opérations de l'étude, des données et des résultats fournis par les premières opérations réalisées. Il est en effet très difficile, dans ce genre d'étude, de préparer dès le départ une planification d'ensemble ***détaillée***.

4. Une nouvelle étape de collecte plus systématique de données précises sur des points plus limités

Cette seconde phase de collecte de données devait servir :

- à décrire quelques projets éducatifs « en action » ainsi que l'état des dynamiques entre les groupes dans certaines écoles ;
- à analyser les similitudes et les différences dans les projets éducatifs et les plans d'action de l'ensemble des écoles ;

- à vérifier auprès d'un plus grand nombre d'acteurs de chacun des groupes leur perception des avantages et des difficultés de la démarche ;
- à approfondir quelques thèmes apparus comme particulièrement significatifs lors de l'analyse exploratoire.

On a alors utilisé les modes d'investigation suivants :

a) L'observation participante avec prise de notes « verbatim »

L'analyste a participé comme observateur :

— **à différentes étapes du processus d'élaboration et de mise en œuvre des projets éducatifs**
(par exemple : réunions préparatoires à une étape, diverses phases d'échange entre les groupes, phases d'évaluation ponctuelle, tournée des commissaires dans les écoles) ;

— **à des réunions régulières tenues par certains groupes**
(comité d'école, comité de parents, assemblée générale des parents, conseil d'école, conseil des commissaires, journées pédagogiques des enseignants) ;

— **à des réunions spéciales d'un groupe**
(par exemple : journée d'évaluation par 50 parents d'une école de leur participation tout au cours de l'année ; matinée d'évaluation par tous les enseignants de la participation des parents dans leur école).

Importance de l'observation participante et des entrevues pour comprendre et décrire une démarche de « prise en main »

Comme le souligne avec justesse Pierre ANGERS, l'école est le théâtre de phénomènes humains d'ordres divers, lesquels ont une « face externe » que l'on peut décrire relativement facilement grâce à l'analyse de données chiffrées ou de documents, et une « face interne » touchant ***l'activité même de la conscience, les attitudes de base***.

Ce second aspect constitue souvent une partie substantielle de ce qui se passe au cours d'une démarche de changement faite en partie d'attitudes et de sentiments divers liés à des relations et à des interventions entre les personnes et les groupes.

L'analyste d'une démarche doit ***se mettre en position de les percevoir***, d'en saisir le dynamisme, donc de les « vivre de l'intérieur » dans une certaine mesure, afin d'en avoir personnellement l'expérience et de pouvoir, lors de l'analyse, se référer à un vécu personnel.

À cet égard, surtout dans ce cas-ci où il s'agissait de ***cerner à travers le vécu des gens un concept peu précisé encore***, l'observation participante et les entrevues ont été des outils importants.

Ces modes d'investigation permettent en effet de connaître les perceptions, les sentiments et les attitudes des acteurs eux-mêmes à l'égard de ce qu'ils vivent et ont vécu ; de ne pas négliger le « sens profond » derrière le sens apparent ; de découvrir la rationalité sous-jacente des divers acteurs face à l'organisation et face aux autres. Ils permettent de saisir un peu l'implicite dans le fonctionnement quotidien de la commission scolaire et des écoles, de saisir ce qui relève des ajustements mutuels entre les parents et les enseignants par exemple, ou entre deux groupes d'enseignants.

Cependant, si l'on veut en tirer tous les fruits et ne pas en rester à des impressions plus ou moins floues, il est nécessaire de ***prendre des notes verbatim*** que l'on peut ensuite analyser le plus **systématiquement** possible. De telles informations sont importantes pour connaître et comprendre tout changement d'ordre pédagogique.

Il faut signaler aussi ***le rôle important des rencontres informelles*** dans ce type d'étude. Par exemple, le café de fin de réunion, un repas partagé sont des occasions où un certain nombre d'informations plus délicates peuvent être confiées à l'analyste.

b) Deux sondages courts sur des points limités

Ces sondages, réalisés auprès de tous les principaux et auprès de tous les enseignants de la commission scolaire, étaient destinés à approfondir les avantages et les difficultés du projet éducatif de l'école déjà décelés lors des entrevues exploratoires, selon les perceptions du plus grand nombre possible de personnes.

Ces sondages auprès des DIRECTEURS D'ÉCOLE et auprès des ENSEIGNANTS comportaient chacun 4 questions seulement :

— La première concernait les changements produits par le projet éducatif sur la façon de remplir ***le rôle du directeur*** et l'apport du projet éducatif dans ***la vie professionnelle des enseignants***.

— La seconde cherchait à savoir si le projet éducatif avait déjà modifié quelque chose ***pour les élèves***, et quoi ?

— La troisième concernait ***la perception des parents*** : le projet éducatif a-t-il permis aux directeurs et aux enseignants de modifier leur perception, et en quoi ?

— La quatrième question, fermée afin d'être plus facilement comptable, portait sur **le temps supplémentaire** consacré à la démarche : y en a-t-il eu ? cela a-t-il dépassé ce qui est prévu dans la convention collective ?

c) Une série d'entrevues téléphoniques avec les parents, portant sur des points limités

Ce sondage téléphonique était destiné à compléter l'information recueillie auprès des parents membres des équipes-écoles et auprès des quelques parents rencontrés en entrevues individuelles.

Il toucha 3 parents par comité d'école, plus 4 autres parents par école, tirés au hasard sur les listes.

On y abordait 10 questions portant :

— sur **leur degré d'information** concernant ce que leur enfant fait à l'école, et sur leur connaissance des priorités de l'école et de ses orientations générales ;

— sur **le projet éducatif** : sont-ils au courant qu'il en existe un ? Ont-ils participé à certaines étapes de son élaboration ? Pensent-ils que l'école a tenu compte des attentes exprimées alors par les parents ?

— sur **l'augmentation de leur sentiment de compétence** et de connaissance face aux choses de l'école ;

— sur **leur degré de satisfaction de ce que l'enfant fait à l'école** et sur leur perception de changements liés au projet éducatif.

Pour les membres des comités d'école, une question supplémentaire portait sur les préoccupations principales du comité d'école cette année, afin de voir si cela était lié ou non aux priorités du projet éducatif.

5. Une étape de rédaction — vérification

Il ne s'agit pas ici d'un « rapport de recherche », mais de la présentation d'une réflexion de fond basée À LA FOIS sur un vécu concret et sur de la théorie, ce qui a plusieurs implications.

a) La première rédaction

La rédaction d'une telle étude posait certaines difficultés : en effet :

— il fallait tenir compte de divers types de lecteurs possibles : on s'adresse en même temps à des cadres de commissions scolaires ou du Ministère, à des parents de zone urbaine ou rurale, à des enseignants d'âges et de convictions pédagogiques variés, à des principaux ;

— il fallait trouver un juste milieu entre d'une part la nécessité de présenter des synthèses et des principes d'action, et d'autre part la nécessité d'illustrer concrètement ce qui est avancé ;

— il fallait décrire à la fois des aspects « extérieurs » de la démarche (processus et procédures, contenu de documents), et des aspects plus « intérieurs » (sentiments, modifications de perceptions ou d'attitudes).

Il s'agissait en fait de présenter une histoire qui est difficile à raconter dans la mesure même où l'on veut « DONNER À VOIR » et ne pas se contenter d'affirmations. Il fallait présenter concrètement une tranche de vie d'une organisation (une commission scolaire et ses onze écoles) qui **imagine** des façons nouvelles de traiter avec son environnement externe et interne.

On a choisi une présentation inductive, allant de ce que l'on VOIT aux synthèses et aux principes, et non l'inverse. On a choisi de « DONNER À VOIR », dans les détails les plus concrets, sur QUOI sont basés les énoncés de principes ou de conditions souhaitables dégagés des analyses.

Ce choix est lié à la conviction vérifiable que l'élaboration de projets éducatifs ne peut s'imposer mais tout au plus SE PROPAGER et que LE VÉCU S'ALLUME AU VÉCU.

On a donc essayé de présenter suffisamment de détails pour que les exemples soient « parlants », sans pour autant s'y noyer. Dans certains cas, il a été nécessaire de présenter **des raccourcis** en mettant l'accent sur les éléments-charnières. Si l'on veut par exemple faire état en 10 pages de la dynamique interne d'une école, étalée sur 2 ans, il faut trouver dans la rédaction un équilibre qui permette de ne pas vider cette dynamique de ses éléments principaux et de leurs significations profondes, tout en préservant une concision maximum.

L'utilisation des citations, très importantes pour leur valeur de témoignage, est également délicate.

D'une part en effet il faut se limiter. Or la richesse des personnes qui œuvrent au ras du sol, la profondeur de leur réflexion, l'acuité de leur vision, placent le rédacteur devant un foisonnement tel que la difficulté n'est pas de découvrir « une » citation intéressante ou significative, mais de se limiter à en mentionner une parmi dix ou vingt possibles. D'autre part, il faut parfois aligner plusieurs citations sur le même thème sans pour autant les surmultiplier, si l'on veut laisser percevoir au lecteur qu'on ne décrit pas un cas d'exception ou une attitude rare.

b) La vérification interne

Le but de cette étape est de s'assurer, avant la rédaction finale, que chacun des groupes d'une part et chacune des écoles

d'autre part, ***se reconnaissent*** dans la structuration de leur vécu faite par l'analyste, et aient l'occasion ***de vérifier, d'entériner ou de corriger*** les analyses et les descriptions des chapitres les concernant. C'est, pour les gens concernés, une occasion d'apporter des corrections, de signaler des lacunes, de proposer des ajouts, ou de confirmer la validité des descriptions, analyses et interprétations.

Mais ce qui est, du point de vue de l'analyste, une étape de vérification et de validation interprétative et descriptive, est également une étape importante dans la démarche du groupe consulté lui-même.

La lecture des structurations de leur expérience et les discussions que cela suscite amènent en effet un groupe ou une école à ***faire des prises de conscience*** aussi bien du chemin parcouru (souvent oublié en partie) que d'actions nouvelles possibles ou souhaitables qui deviennent alors plus clairement concevables.

c) La vérification externe

L'étude et la réflexion étant basées, par la force des choses, sur les expériences d'un seul milieu, il est apparu nécessaire de faire quelques « tests du lecteur ».

Il s'agissait de mettre à l'épreuve du lecteur, en quelque sorte la première rédaction de l'ensemble de l'étude ou de certains chapitres. Les rédacteurs ont constitué, dans ce but, une « table de rédaction » composée de principaux de cadres de Commissions scolaires et d'un conseiller pédagogique, qui avaient reçu auparavant plusieurs chapitres de l'étude à l'état de première rédaction. De plus, les mêmes chapitres ont été soumis à quelques enseignants et à quelques parents individuellement, faute d'avoir eu le temps nécessaire pour organiser des « tables par groupes ».

Cette étape a été, pour les rédacteurs, une sorte de prétest sur l'intérêt et la compréhension du texte, et sur l'ordonnancement des diverses sections.

6. Un « suivi » minimum de la démarche a été assuré en même temps que se déroulaient les quatre étapes précédentes

L'étude portant sur une démarche qui continuait à progresser, il a été nécessaire de s'assurer, tout en réalisant les opérations des phases 2, 3, 4 et 5, que l'on n'ignorait pas certaines activités nouvelles importantes, on a donc pris les mesures nécessaires soit pour y participer, soit pour en prendre connaissance à mesure qu'elles se produisaient.

Ce ***suivi sélectif*** s'est réalisé soit par observation participante avec prise de notes verbatim, soit en incorporant de nouveaux documents, grilles, comptes rendus, etc., à la documentation déjà accumulée et classée.

7. La rédaction finale

On voit que la forme finale d'une telle étude est le fruit d'un processus complexe qui permet d'inclure au maximum la réflexion des groupes impliqués eux-mêmes.

Elle est en quelque sorte la transcription réfléchie d'une tranche de vie d'une collectivité dont elle reflète le degré de maturation grâce au procédé de vérification des analyses.

Quant à l'ordre de présentation des divers aspects de la démarche, il a été déterminé de façon telle que le lecteur, au moment où il prendra connaissance des conclusions ou des principes dégagés par l'analyste ***puisse se référer à des illustrations et à des détails concrets décrits antérieurement.***

II. Un rôle nouveau : celui de l'analyse externe présent de façon ponctuelle à une démarche en train de se dérouler

Un autre aspect important de la méthodologie de cette étude est l'expérimentation d'un rôle nouveau : celui de l'analyste externe jouant par rapport à une démarche en train de se dérouler le rôle de miroir structurant et auto-correcteur. Le fait que l'analyse ait été faite conjointement par une personne extérieure à l'organisation et par une personne « de l'intérieur » comporte également des aspects intéressants au plan méthodologique.

1. Le rôle de l'analyse à l'intérieur d'une démarche vécue par une collectivité

Cet aspect méthodologique est très important et il est lié directement à la question de l'ÉVALUATION.

En effet, les processus classiques de planification ou de solution de problèmes font de l'évaluation la dernière étape du processus, au cours de laquelle on cherche à déterminer s'il y a un écart entre les résultats obtenus et les objectifs qui étaient visés, puis après avoir réfléchi sur les causes de cet écart, on recommence tout le processus par une nouvelle planification qui essaie de tenir compte des résultats de l'évaluation.

Or, dans la démarche d'élaboration et de mise en oeuvre de projets éducatifs, on a remarqué que ***les phases d'évaluation se répartissaient tout au long du processus***. Et il est apparu que l'analyse systématique du vécu pouvait alimenter cette « évaluation en cours de processus ». Elle le fait principalement en OBJECTIVANT et en STRUCTURANT ce qui se passe, à diverses étapes du processus.

On a observé également que c'est à travers ces deux fonctions de l'analyse que l'évaluation de ce qui a été vécu peut jouer un rôle ÉNERGISANT pour les acteurs. Cela joue d'autant plus que leur est donnée la possibilité de vérifier collectivement l'analyse et d'y apporter des correctifs.

L'analyse permet d'objectiver

Les acteurs engagés dans une démarche de prise en main de leur évolution VIVENT et AGISSENT avant tout ; ils sont tournés vers les actions qu'ils sont en train de réaliser et se situent principalement dans le présent. Le fait de leur soumettre au fur et à mesure des analyses de ce qu'ils ont vécu leur permet de ***faire un retour*** sur ce vécu. L'ANALYSE LEUR RENVOIE UNE IMAGE DE CE QU'ILS FONT.

L'analyse permet de structurer

La mémoire des personnes engagées dans un processus d'évolution est SÉLECTIVE. Ils « oublient » des choses et n'en voient pas certaines autres. L'analyse leur renvoie UNE IMAGE PLUS COMPLÈTE ET PLUS DÉTAILLÉE de ce qu'ils ont fait ; en effet, elle établit des rapports, dégage des constantes ; elle leur fait voir certaines implications de leur action, des apports non encore nommés et peut apporter un éclairage à leurs difficultés. C'est ainsi que, grâce à un appareil conceptuel apporté de l'extérieur et appliqué « sur mesure », l'analyse joue son rôle structurant.

L'analyse soutient la progression

Après avoir pris connaissance d'une analyse de leur vécu, les gens engagés dans une démarche vont continuer à agir, mais AVEC UNE MÉMOIRE PLUS FINE et en ayant fait à cette occasion DES PRISES DE CONSCIENCE.

Déjà, comme c'est le cas dans toute recherche, certaines opérations de collecte des données (entrevues de groupe ou entrevues individuelles par exemple) ***constituent de fait une intervention*** conçues par l'analyste pour ramasser de l'information ou pour aller faire une vérification, elles sont en même temps des occasions de prises de conscience pour les gens impliqués.

Mais plus particulièrement, l'étape de « vérification interne » des divers chapitres par les acteurs eux-mêmes, les amène à « revivre leur vécu » de façon critique. Et lorsque cette étape se fait COLLECTIVEMENT (tous les enseignants d'une école avec le principal par exemple, ou tous les principaux de la commission scolaire), ce regard critique se fait à travers la communication entre eux, laquelle porte autant sur ce qu'ils perçoivent de positif que sur ce qu'ils perçoivent de négatif. C'est précisément cette communication évaluative concernant l'analyse présentée, qui a cet effet dynamisant sur les acteurs COMME GROUPE.

C'est de cette façon que l'analyse, sorte de « journal de bord témoin et structurant » contribue à ***relancer dans l'action*** les personnes ou les groupes, et à les ***motiver***.

2. Les avantages, pour une étude de ce genre, d'une analyse menée conjointement par une personne de l'intérieur et par un analyste externe.

Comme on l'a expliqué dans l'Avertissement, le responsable de l'étude et le secrétaire général de la commission scolaire devaient à l'origine mener séparément deux travaux, tout en réalisant conjointement certaines entrevues dont ils avaient besoin tous les deux. Et ce n'est qu'après un certain temps qu'ils décidèrent d'unir leurs efforts, de se partager les analyses et de faire conjointement la rédaction d'une seule étude.

Ce mode de travail qui n'avait pas été choisi au départ, s'est imposé rapidement comme étant utile pour une étude de cette envergure et plus économique pour les deux parties.

En effet, cela a d'abord permis à l'analyste externe un accès plus facile et surtout plus rapide à l'information, écrite ou autre. De par sa position, le secrétaire général de la commission scolaire était à même de détecter rapidement les documents ou les événements dont il était utile de prendre connaissance. Le « suivi » de la démarche a été facilité lui aussi ; l'analyste interne étant au courant des calendriers, cela permettait de connaître à l'avance et de choisir les moments où l'observation participante serait nécessaire.

De plus, vivant dans l'organisation, il lui était facile de compléter certaines informations lors de conversations téléphoniques ou de rencontres faites dans le cadre de son travail régulier.

Par contre, l'analyste externe seul pouvait plus facilement recueillir certains types d'information sur des perceptions et des

attitudes, par exemple, en garantissant la confidentialité aux personnes rencontrées. C'est ainsi qu'il a ***recueilli et analysé lui-même*** les données concernant le « vécu » des enseignants ou des principaux, par exemple.

La présence ponctuelle de l'analyste externe au cours de la démarche a également permis à l'organisation de « voir différemment » certaines choses.

En effet toute collectivité a ses « moutons noirs », ses personnes étiquetées positivement ou négativement. Et cela occulte parfois certains efforts, certaines réalisations, certains progrès qui ne sont alors pas « vus ».

L'analyste externe est comme ***un œil ouvert sur l'inattendu ou sur le caché***, qui est prêté à l'organisation. Cela peut l'amener parfois à mettre en question les fausses évidences ou les évidences figées qui empêchent un groupe ou une personne de progresser, de faire reconnaître la valeur de ses efforts ou la vraie nature des ses difficultés.

Enfin, le fait qu'un analyste externe travaille conjointement avec l'un des acteurs de la démarche étudiée rend possible une sorte de confrontation constante des observations et des construits de l'analyse. Il s'agit en quelque sorte d'***une objectivité négociée de façon permanente*** grâce à la co-analyse et à la co-rédaction, autant pour ce qui a été vécu que pour ce qui émerge de nouveau, lors de la démarche.

C'est ainsi que les premières versions des chapitres, écrites soit par l'un, soit par l'autre, après que les analyses aient été discutées, ont à leur tour été objet de confrontation et remaniées en conséquence.

Cela décrit un peu de quelle façon une étude de ce genre peut bénéficier de la conjonction d'un double point de vue interne et extérieur, dans sa réalisation même. Et cela a l'avantage de permettre à une organisation engagée dans une démarche importante d'investir, AU FUR ET À MESURE qu'ils sont produits, les résultats de l'analyse dans le déroulement même de la démarche, dans la planification des étapes suivantes.

Lorsque dans une école, les adultes se prennent en main pour rechercher ensemble une qualité plus grande des activités de formation et de leurs résultats, dans un premier temps ils le font « POUR LES ENFANTS »
Puis les adultes découvrent que cette démarche les amène progressivement à penser et à agir non seulement « POUR » mais « AVEC LES ENFANTS »

SE PRENDRE EN MAIN AVEC LES ENFANTS

Niveau(x) d'enseignement : 1 Numéro EDUQ : 9170496
Centre d'intérêt : 520

Henripin, Marthe.

Se prendre en main pour les enfants : le projet éducatif de l'école / Marthe Henripin, Gilles Ayotte. -- [Québec] : Conseil supérieur de l'éducation, [1980?-1981?].
2 v. (203 ; 272 p.) ; 21 x 26 cm.

Code : 7980-1674 ; 50-2050 (v. 1), 50-2052 (v. 2). Bibliogr. : v. 2, p. 271-272. Dépouillement : v. 1. Des écoles se mettent en marche, que font-elles? -- v. 2. Comment s'y est-on pris? La démarche commune de onze écoles et de leur commission scolaire.

ISBN 2-550-00789-1

ISBN 2-550-04121-6

Vedette(s)-secondaire(s) : Ayotte, Gilles • Québec (Province). Conseil supérieur de l'éducation

---

Descripteur(s) : Projet éducatif • Primaire (Ordre d'enseignement) • Secondaire (Ordre d'enseignement)

Cette étude présente l'analyse approfondie d'une démarche d'élaboration et de mise en oeuvre de projets éducatifs dans onze écoles d'une même commission scolaire. Elle veut contribuer à diminuer l'incertitude en clarifiant l'idée même de projet éducatif de l'école. L'analyse permet de dégager certaines dimensions importantes du concept lui-même, de le préciser et de l'illustrer de façon à ce qu'il puisse être vécu. La première partie de l'étude, on présente les projets éducatifs t ls que vécus dans les écoles. Dans la seconde partie, on présente le processus d'élaboration et de réalisation des projets éducatifs et ses conséquences sur la gestion scolaire. Finalement, la troisième partie décrit l'expérience des principaux groupes impliqués dans la démarche et propose une définition opérationnelle de l'idée de projet éducatif.

Type de document :

9783-B

SE PRENDRE EN MAIN POUR LES ENFANTS

Le projet éducatif de l'école

2

Marthe Henripin Gilles Ayotte

Conseil supérieur de l'éducation

Se prendre en main pour les enfants

Le projet éducatif de l'école

2

Comment s'y est-on pris ?
La démarche commune de onze écoles et de leur commission scolaire

Marthe Henripin
Gilles Ayotte

Conseil supérieur de l'éducation
Québec

Madame Marthe Henripin
est agent de recherche
au Service Recherche et développement
de la Direction générale de l'éducation des adultes
du Ministère de l'Éducation,
600, rue Fullum, Montréal, Québec

Monsieur Gilles Ayotte
est secrétaire général
de la Commission scolaire Morilac,
65, 1re Avenue, Windsor, Québec

ISBN 2-550-04121-6
Dépôt légal : premier trimestre 1981
Bibliothèque nationale du Québec

Dédicace

Nous dédions cette étude à tous ceux qui, chacun à sa place dans une classe, une école, une commission scolaire, se sont pris en main et recherchent, en première ligne, de nouveaux modes d'action plus humains et plus efficaces.

Nous savons en effet que dans notre système scolaire si souvent critiqué, il existe un trésor d'expériences peu ou mal connues, parce qu'on les ignore ou **parce qu'on ne les voit pas pour ce qu'elles sont**.

Notre système scolaire est bien **vivant**: des directeurs d'école trouvent des solutions pour échapper au carcan bureaucratique, des enseignants font des expériences fructueuses, certains responsables dans les commissions scolaires également.

Mais ces initiatives demeurent isolées ou tout juste tolérées. En effet, d'une part les modes d'organisation et de régulation du système scolaire rendent celui-ci souvent incapable de s'adapter suffisamment aux particularités de ces initiatives pour leur apporter le type de soutien nécessaire. D'autre part, faute de les analyser en fonction du développement du système scolaire, le potentiel que ces initiatives représentent pour un développement d'ensemble et une amélioration générale de la qualité de l'éducation est peu ou mal perçu.

Nous dédions cette étude à tous ceux qui croient que pour créer du nouveau, il n'est pas toujours nécessaire de détruire auparavant tout ce qui existe déjà, tout ce qui se fait déjà. Beaucoup de ceux qui inventent, au ras du sol, de nouveaux savoir-faire, travaillent selon cette « logique du vivant » : ils croient à la germination et à la libération des potentialités, qui sont le gage de changements réussis.

« Peut-être devrons-nous reprendre les choses par le bas, par le fond, par les activités les plus courantes où nous avons désappris à régler les problèmes là où ils se posent d'abord, à nous battre plus humainement et sans intermédiaires artificiels et surtout à créer ensemble »

Jacques Grand'Maison

Table des matières

AVERTISSEMENT 9

PLAN GÉNÉRAL DE L'ÉTUDE 11

CHAPITRE 5:
LA DESCRIPTION DU PROCESSUS UTILISÉ POUR STRUCTURER ET SOUTENIR LA DÉMARCHE 21

- Le schéma d'ensemble du processus utilisé 25
- Les intentions générales visées par la démarche et les grandes caractéristiques du processus 29
- Les composantes essentielles de la gestion du processus 41
  1. La démarche a été **planifiée** 41
  2. La démarche a été **gérée par des personnes** les divers comités de travail 42
  3. La démarche s'est **déroulée dans le temps** les échéances 46
  4. La démarche **comporte des coûts** 48
  5. La démarche **comporte du soutien** 49
  6. La démarche **comporte de l'information** 58
  7. La démarche **comporte de l'évaluation** 63
  8. Le projet éducatif a été écrit **dans un document** 66
- Description chronologique détaillée du processus 69
- Autres façons possibles de réaliser certaines étapes et critiques permettant d'améliorer la démarche 107
- Les caractéristiques du projet éducatif : troisième synthèse 123

CHAPITRE 6:
LES TEMPS FORTS DES ÉCHANGES AU COURS DE LA DÉMARCHE : DEUX EXEMPLES D'INTERINFLUENCE 129

I. Au palier de l'école : les échanges parents-enseignants sur leurs attentes respectives 133

II. Au palier de la commission scolaire : échanges sur les orientations de la commission scolaire et sur les exigences concernant les projets éducatifs des écoles 137

CHAPITRE 7:
LE CONTENU DU PROJET ÉDUCATIF : UNITÉ ET DIVERSITÉ 153

I. Le contenu des documents « Projet éducatif » 158
  1. La synthèse d'ensemble 158
  2. Les éléments communs 160
  3. Les particularités 168

II. Le contenu des plans d'action issus des projets éducatifs 171
  1. Le contenu de l'ensemble des plans d'action mis en oeuvre 171
  2. Quelques caractéristiques des plans d'action laissant voir à quel point ils sont enracinés dans leur contexte propre 175

CHAPITRE 8:
LE PROJET ÉDUCATIF ET LA GESTION SCOLAIRE 191

I. Le processus décrit réalise les fonctions classiques de la gestion et produit les résultats que l'on attend d'un système de gestion 200

II. Le processus décrit présente des avantages réels quant aux résultats d'un système de gestion 206

III. Le processus présenté concrétise des perspectives nouvelles de gestion et tient compte d'aspects importants et généralement négligés de la réalité d'une organisation 228

CONCLUSION GÉNÉRALE DE LA DEUXIÈME PARTIE: 253
VERS DES MODES DE FONCTIONNEMENT QUI FAVORISENT LE DÉVELOPPEMENT DE LA RESPONSABILITÉ PLUTÔT QUE LA RECHERCHE DU POUVOIR POUR LUI-MÊME

BIBLIOGRAPHIE DES PRINCIPAUX OUVRAGES UTILISÉS 271

Avertissement

Aucun des trois tomes de l'étude **Se prendre en main pour les enfants** n'a été conçu uniquement pour être lu d'un seul trait, d'une couverture à l'autre, même si les divers chapitres sont interdépendants et s'éclairent l'un par rapport à l'autre.

En effet, les trois tomes de l'étude sont **des documents de base** conçus pour être **des sources et des outils de référence** pour ceux qui pensent à entreprendre une démarche d'élaboration et de réalisation d'un projet éducatif ou pour ceux qui s'interrogent. Ils peuvent

- susciter et alimenter la réflexion;
- outiller l'animation d'un milieu avant ou pendant une démarche;
- outiller des activités de formation pour les divers partenaires, dans la préparation ou le soutien d'une telle démarche.

Le lecteur pourra donc avoir intérêt à aborder et à travailler les chapitres un par un, ou même à lire, par exemple, certaines sections du chapitre 5 sur le processus suivi, une par une.

Pourtant, il est important de garder en mémoire tout d'abord que les trois tomes sont **interdépendants**, mais également que les divers chapitres ou sections, à l'intérieur de chacun des tomes, sont **complémentaires**.

En particulier, dans le tome 2, les chapitres 6 et 7 illustrent certaines étapes ou certaines conséquences de la démarche présentée au chapitre précédent sur le « comment », de même le chapitre 8 sur le projet éducatif et la gestion scolaire, ainsi que la conclusion du tome 2 s'appuient sur les trois chapitres précédents, lesquels permettent d'en saisir concrètement la portée.

Plan général de l'étude

PREMIÈRE PARTIE

DES ÉCOLES SE METTENT EN MARCHE. QUE FONT-ELLES?

Chapitre 1 :
Le contexte et l'historique du projet éducatif

I La commission scolaire : un portrait à grands traits

II La création de la commission scolaire : ses grandes caractéristiques

III Les opérations antérieures ayant facilité l'élaboration des projets éducatifs

IV L'évolution des intentions de la commission scolaire concernant le projet éducatif

V Le processus d'élaboration des projets éducatifs des écoles : schéma d'ensemble

Chapitre 2 :
Le projet éducatif de l'école : trois projets « en action » décrits « de l'intérieur »

- Trois projets éducatifs : trois dynamiques bien différentes
- Les caractéristiques du projet éducatif : première synthèse

Chapitre 3 :
Deux dimensions importantes constatées dans le projet éducatif des autres écoles

- Un projet éducatif peut être polarisé par l'état des *relations entre l'école et son milieu environnant*
- Un projet éducatif peut être polarisé par l'évolution de la *communication entre les groupes* qui interviennent dans l'école
- Les caractéristiques du projet éducatif : deuxième synthèse

Conclusion de la première partie :
Le projet éducatif est un outil pour la qualité de l'éducation

DEUXIÈME PARTIE

COMMENT S'Y EST-ON PRIS? LA DÉMARCHE COMMUNE DE ONZE ÉCOLES ET DE LEUR COMMISSION SCOLAIRE

Chapitre 5
La description du processus utilisé pour structurer et soutenir la démarche

- Le schéma d'ensemble du processus utilisé
- Les intentions générales visées par la démarche et les grandes caractéristiques du processus
- Les composantes essentielles de la gestion du processus
  1. La démarche a été *planifiée*
  2. La démarche a été *gérée par des personnes*: les divers comités de travail
  3. La démarche s'est *déroulée dans le temps*: les échéances
  4. La démarche *comporte de l'évaluation*
  5. La démarche *comporte des coûts*
  6. La démarche *comporte de l'information*
  7. La démarche *comporte du soutien*
  8. Le projet éducatif a été écrit *dans un document*
- Description chronologique détaillée du processus
- Quelques variantes de réalisation et observations critiques pour certaines phases du processus
- Les caractéristiques du projet éducatif : troisième synthèse

Chapitre 6
Les temps forts des échanges au cours de la démarche : deux exemples d'interinfluence

I Au palier de l'école : les échanges parents-enseignants sur leurs attentes respectives

II Au palier de la commission scolaire : échanges sur les orientations de la commission scolaire et sur les exigences concernant les projets éducatifs des écoles

Chapitre 7
Le contenu du projet éducatif sous l'angle unité-diversité

I Le contenu des *documents* « projet éducatif »

II Le contenu des *plans d'action*

Chapitre 8
Le projet éducatif et la gestion scolaire

I Le processus décrit réalise les fonctions classiques de la gestion et produit les résultats que l'on attend d'un système de gestion

II Le processus décrit présente des avantages réels quant aux résultats d'un système de gestion

III Le processus présenté concrétise des perspectives nouvelles de gestion et tient compte d'aspects importants et généralement négligés de la réalité d'une organisation

Conclusion de la deuxième partie

Vers des modes de fonctionnement qui favorisent le développement de la responsabilité plutôt que la recherche du pouvoir pour lui-même

TROISIÈME PARTIE

SE PRENDRE EN MAIN, CELA DONNE QUOI?
LE VÉCU DES PARTENAIRES

Chapitre 9 :
L'expérience des enseignants

- La participation tout au long de la démarche
- Réactions de départ
- Résultats positifs (avantages perçus)
- Difficultés rencontrées

Chapitre 10 :
L'expérience des principaux

Chapitre 11 :
L'expérience des parents

Chapitre 12 :
L'expérience des commissaires

Chapitre 13 :
L'expérience des professionnels non-enseignants et du service éducatif de la commission scolaire

Chapitre 14 :
Les caractéristiques du projet éducatif : quatrième synthèse

Chapitre 15 :
Définition du projet éducatif basée sur l'expérience :

- Les dimensions constitutives d'un projet éducatif
- Principes généraux d'action dégagés de l'expérience

CONCLUSION GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE

Introduction de la deuxième partie

Le premier tome de cette étude a décrit plusieurs projets éducatifs - en action - dans quelques écoles de la commission scolaire.

Cela a permis de **voir** en quoi peut consister la prise en main par une école de son propre développement, à travers les petites actions de sa vie quotidienne.

Cela a permis également de se rendre compte du fait qu'une prise en main **collective** n'est pas toujours facile à réaliser. En effet, une évolution de l'état des rapports entre les groupes ou encore entre les sous-groupes d'enseignants dans l'école est souvent nécessaire au cours de la démarche du projet éducatif, et certaines attitudes personnelles de crainte ou d'insécurité doivent être progressivement surmontées. Ce type d'apprentissage est d'ailleurs nécessaire pour toute amélioration pédagogique d'ensemble dans une école.

Dans cette seconde partie, on va décrire et analyser **la démarche elle-même**. Par quel processus les écoles se sont-elles donné leur projet éducatif? Comment s'y sont-elles prises?

L'analyse détaillée du processus suivi permettra de comprendre **comment** il a été possible de concilier la personnalisation de chaque école avec le maintien d'une responsabilité générale de la commission scolaire. Et cela nous amènera à une réflexion, étayée concrètement, sur la **décentralisation** vers les écoles, et donc sur la **gestion scolaire** dans l'école, mais aussi dans l'ensemble du système d'éducation.

La numérotation des chapitres de cette deuxième partie de l'étude fera suite à celle des chapitres de la première partie.

---

1 Marthe Henripin et Gilles Ayotte, *Se prendre en main pour les enfants. Le projet éducatif de l'école 1. Des écoles se mettent en marche. Que font-elles ?* Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1980, 203 p.

Chapitre 5

La description du processus utilisé pour structurer et soutenir la démarche

Introduction

On a décrit, dans le chapitre 1 du tome premier de l'étude, comment la Commission scolaire était passée de l'intention de se donner un projet éducatif « de commission » à l'idée de projets éducatifs « d'école ».

Le Bureau de direction, formé des cadres de la Commission scolaire et de tous les principaux, chercha en effet, au cours de plusieurs réunions mouvementées, à préciser cette idée de projets éducatifs d'écoles. Il en résulta un ensemble d'intentions audacieuses mais encore assez générales. On voulait au départ :

> *« Que chacune des écoles de la Commission scolaire ait une personnalité, c'est-à-dire qu'elle ait une idée directrice qui personnalise l'école, idée autour de laquelle les gens s'entendent.*
>
> *Cette personnalité devrait être un projet commun qui emballe le personnel et les parents, et dont chacune des personnes serait fière. Cela revient à dire que tous soient fiers de l'école qu'ils ont parce qu'elle correspond à l'idée qu'ils s'en font. Le projet éducatif serait un moyen pour atteindre cet objectif à long terme. »*
>
> *(Extrait du compte rendu de la réunion du Bureau de direction, le 23 septembre 1976)*

On voulait aussi :

> *« Que les parents reprennent en main leur école et aient une influence marquante ;*
>
> *que les divers groupes de partenaires puissent s'influencer les uns les autres. »*
>
> *(Entrevue avec le directeur général et le secrétaire général)*

Le Bureau de direction formé des cadres et de tous les directeurs d'école créa ensuite une équipe d'orientation et de planification générale. Elle était chargée de **préciser au maximum ces intentions générales**, puis de **mettre au point un processus**[2] d'élaboration et de mise en œuvre de projets éducatifs d'écoles qui puisse traduire ces intentions le mieux possible.

Un processus « d'artisan »

C'est en se basant sur les étapes du processus classique de solution de problèmes que l'équipe de planification générale, travaillant en rapports étroits avec le Bureau de direction, jeta les grandes lignes du processus destiné à **structurer** et à **soutenir** la démarche envisagée.

Il s'agit donc en quelque sorte d'un « processus d'artisan » que les gens de la Commission scolaire ont créé de leurs propres mains, qu'ils ont essayé **d'ajuster à leurs exigences** et **développé progressivement** au fur et à mesure que se déroulait la démarche. Des spécialistes des processus pourront le juger « imparfait » sous l'un ou l'autre aspect ; il est certain que même s'il est en fait assez complexe lorsqu'on le reconstitue, ce processus « d'artisan » n'a peut-être pas la sophistication et le fini apparent d'un beau processus « mécanique » issu de la seule théorie. Son fini et sa valeur propres viennent justement du fait qu'il a été « taillé à la main », sur mesure, selon le savoir-faire des gens, et non emprunté ailleurs « tout fait ». C'est ainsi, malgré ses lacunes, qu'un enseignant a l'impression que le processus a permis à son école d'élaborer un projet éducatif « qui nous fait comme un gant ». Alors qu'un processus purement mécanique, em-

2 Définition : Un processus est une procédure (ou façon de faire) qui régit les étapes et les phases d'une action et qui détermine quels acteurs participent à chaque étape ou phase et quelles sont, pour chacune, les modalités d'action.

prunté tel quel ailleurs sans référence à des intentions explicites, risque de donner lieu, dans une école à une démarche fictive et « en surface ».

D'ailleurs, les RÉSULTATS de la démarche que l'on a pu connaître globalement dans la première partie de l'étude et qui seront décrits avec précision pour chacun des groupes d'acteurs dans la troisième partie, sont TRÈS LIÉS AU TYPE DE PROCESSUS UTILISÉ.

> Un processus ou une grille d'analyse sont vraiment utiles lorsqu'ils tiennent compte de l'histoire, des caractéristiques et des intentions de ceux qui s'en servent.
>
> Voilà pourquoi il est souhaitable que les procédures et les instruments soient bâtis, « ré-inventés » ou du moins réappropriés, par ceux-là mêmes qui vivent une démarche de prise en main. Les résultats de la démarche sont donc liés au type de processus utilisé. Un processus fructueux est toujours orienté vers des fins et personnalisé.

Le processus que l'on va décrire vient donc à la fois **structurer** et **soutenir** une démarche qui poursuit certaines **intentions**. En quoi le processus utilisé correspond-il à ces intentions?

C'est principalement pour répondre à ces questions que l'on décrira le processus, et non dans le but de l'ériger en modèle à imiter. Cette description devrait permettre de laisser voir que la « mécanique » d'une démarche (ou processus) n'existe pas en elle-même; on illustrera en effet dans les différents chapitres comment ce processus **est calqué sur les intentions poursuivies** et **collé à l'état réel du milieu** qui l'utilise, et comment il **s'appuie sur le vécu** de ce milieu.

Même s'il s'agit d'un processus « d'artisan » qui s'est élaboré de façon progressive, une fois reconstitué il s'avère assez complexe; on le présentera donc en cinq étapes. Cela permettra de saisir à la fois la « mécanique » elle-même, mais aussi l'esprit et les intentions qui ont sous-tendu et animé cette mécanique.

On présentera successivement, en allant du plus général au plus détaillé:

1. Le schéma d'ensemble du processus utilisé.
2. Les intentions générales visées par la démarche et les grandes caractéristiques du processus.
3. Les composantes essentielles de la gestion du processus.
4. Une description chronologique très détaillée de chacune des phases du processus, présentant pour chaque phase quelles intentions précises la justifient, qui la réalise, à quel palier, comment et avec quel mandat.
5. On présentera ensuite la description de variantes de réalisation pour certaines des phases, ainsi que quelques observations critiques.

3 Un choix d'exemples des instruments utilisés lors des principales phases du processus est disponible sur demande auprès de la Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation: *Comment s'y est-on pris? Quelques exemples d'instruments pour le projet éducatif de l'école.*

LE SCHÉMA D'ENSEMBLE DU PROCESSUS UTILISÉ

Il apparaît nécessaire de rappeler ci brièvement le schéma d'ensemble du processus, afin de l'avoir présent à la mémoire dans sa totalité avant d'entrer dans les détails.

Ce schéma présente le processus **reconstitué a posteriori** dans toute sa durée ; il comprend donc toutes les phases qui ont été effectivement réalisées. Cependant, il ne faut pas oublier que les gens l'ont aménagé et vécu peu à peu, au fur et à mesure qu'ils progressaient dans la démarche ; aussi ne leur est-il pas apparu comme écrasant.

Il s'agit d'un processus classique de solution de problème, réaménagé en fonction du contexte et de la philosophie de gestion de la commission scolaire.

Il comprend six grandes **étapes**[4] :

Première étape	les préliminaires
Deuxième étape	l'état de la situation
Troisième étape	l'expression des attentes
Quatrième étape	l'élaboration du projet éducatif
Cinquième étape	les plans d'action
Sixième étape	l'évaluation des plans d'action et le nouvel état de la situation

Chacune de ces étapes se subdivise en un certain nombre de phases (4) dont les unes ont été réalisées au palier de la commission scolaire et les autres au palier de l'école, dans chacune des écoles.

Le processus suivi a été représenté graphiquement par un diagramme qui permet de bien voir l'enchaînement des principales étapes et phases de la démarche, ainsi que leurs interrelations.

Ce diagramme résume les informations suivantes :

- **Le processus dure trois ans**

La démarche d'élaboration et de réalisation du projet éducatif respecte le cycle triennal de gestion de la commission scolaire ; un cycle complet du processus décrit s'étale donc sur trois ans, en principe.

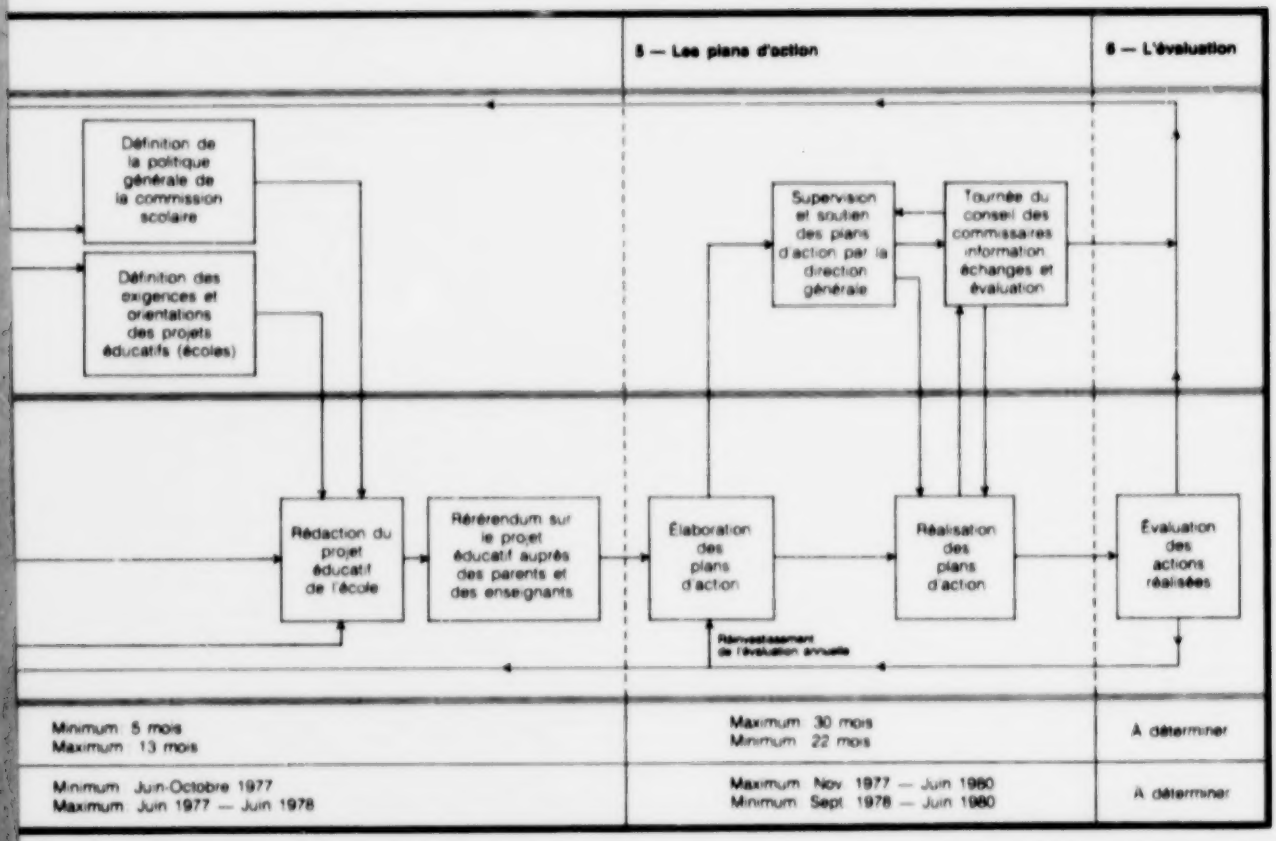
- **C'est un processus cyclique continu**

Le premier cycle dura trois ans. Toutefois, le principe des trois années n'a pas été suivi rigoureusement au deuxième cycle[5].

En effet, une quatrième année a été consacrée à l'évaluation de la démarche et des plans d'action réalisés lors du cycle qui se termine, ainsi qu'à la préparation d'un prochain cycle qui durera trois ans lui aussi, comme le premier.

4 Les mots « étape » et « phase » seront employés dans le sens suivant tout au long de l'étude :
Étape : Dans le déroulement continu, c'est *une période* à la fin de laquelle on marque un temps d'arrêt.
Phase : chacun des états successifs, à l'intérieur d'une étape donnée.

5 Par exception, une année de négociation de la convention collective n'étant pas propice à une évaluation et à une planification globales, le 2e cycle a donc duré 4 ans, ce qui signifie que l'ensemble du cycle de gestion de la Commission scolaire a été allongé d'une année. Ceci montre bien que le projet éducatif n'est pas un ajout ou une simple opération de surface, mais bel et bien le nouveau mode de gestion de la Commission scolaire.


5 — Les plans d'action
6 — L'évaluation
Définition de la politique générale de la commission scolaire
Définition des exigences et orientations des projets éducatifs (écoles)
Supervision et soutien des plans d'action par la direction générale
Tournée du conseil des commissaires information échanges et évaluation
Rédaction du projet éducatif de l'école
Référendum sur le projet éducatif auprès des parents et des enseignants
Élaboration des plans d'action
Réalisation des plans d'action
Évaluation des actions réalisées
Réinvestissement de l'évaluation annuelle
Minimum 5 mois
Maximum 13 mois
Minimum Juin-Octobre 1977
Maximum Juin 1977 — Juin 1978
Maximum 30 mois
Minimum 22 mois
Maximum Nov. 1977 — Juin 1980
Minimum Sept. 1978 — Juin 1980
À déterminer
À déterminer

- **L'enchaînement des phases n'est pas linéaire**

— **Il existe des relations multiples entre les phases principales**

Les informations recueillies au cours d'une phase peuvent être utilisées dans plusieurs phases subséquentes, ainsi que l'indiquent les flèches (suivre sur le diagramme). Une même phase peut donc à la fois être enrichie par plusieurs des phases précédentes, et alimenter les phases suivantes.

Par exemple, **l'analyse de la situation de l'école** a été utilisée pour les phases :

— Expression des attentes
— Rédaction du rapport du directeur général
— Rédaction du projet éducatif de l'école
— Élaboration des plans d'action

Ou encore, **l'expression des attentes des parents et des enseignants** a servi pour les phases :

— Exigences des commissaires
— Rédaction du projet éducatif de l'école

— **Certaines phases peuvent se dérouler en même temps à l'intérieur d'une même étape**

Par exemple, pendant que les écoles faisaient l'analyse de leur situation, les conseillers pédagogiques, à la Commission scolaire, préparaient une synthèse des exigences du ministère. C'est un réseau d'activités orientées plutôt qu'une séquence linéaire.

- **Le processus n'est pas ossifié : il est continuellement en création**

Une nouvelle équipe de planification générale a jeté les bases d'un nouveau cycle de 3 ans qui ne reproduit pas de façon identique les étapes réalisées au cours du premier cycle des projets éducatifs. Le processus, cette fois-ci, laisse davantage de latitude à chacune des écoles, afin qu'elle puisse continuer son évolution à partir du point où elle se trouve rendue effectivement.

LES INTENTIONS GÉNÉRALES VISÉES PAR LA DÉMARCHE ET LES GRANDES CARACTÉRISTIQUES DU PROCESSUS

On rappellera ici les principales intentions générales visées par la démarche, ainsi que certaines convictions de la commission scolaire concernant la gestion, et on montrera comment le processus mis au point a permis de concrétiser le plus possible ces convictions et ces intentions.

On veut ainsi, avant de décrire avec plus de précision les différentes phases, susciter une compréhension du processus qui permette de percevoir ses aspects non « mécaniques », et de voir concrètement **comment** le choix d'un processus pour une démarche d'envergure est lié à des **intentions**, lesquelles découlent d'une philosophie de gestion, d'une philosophie de l'éducation, et en dernière analyse d'une philosophie de l'homme.

Cela peut permettre également de saisir de quelle façon il est possible que la gestion soit réellement au service de la pédagogie là où elle s'exerce, dans les écoles et dans les classes, au lieu de poursuivre bien souvent ses fins propres de façon parallèle.

On a choisi une présentation en deux colonnes se lisant de gauche à droite. Chaque intention est énoncée dans la colonne de gauche, et **au fur et à mesure** on décrit, dans la colonne de droite, de quelle façon le processus mis au point tient compte de cette intention et la concrétise.

LES INTENTIONS GÉNÉRALES	COMMENT LE PROCESSUS TIENT COMPTE DE CES INTENTIONS
1. LA COMMISSION SCOLAIRE VEUT QUE LES ÉCOLES SE PRENNENT EN MAIN ET TROUVENT ELLES-MÊMES LEURS RAISONS D'AGIR **La commission scolaire veut donner à chacune des écoles l'occasion de prendre ses affaires en main et de déclarer publiquement ce qu'elle fait et entend faire.** **Elle veut aussi que chaque école, tout en tenant compte des exigences nationales, ait la possibilité de trouver elle-même, dans sa vie locale, l'essentiel de ce qui la pousse à agir, et non le lui imposer.**	**1. LES ÉTAPES LES PLUS IMPORTANTES DE LA DÉMARCHE SE DÉROULENT AU PALIER DE L'ÉCOLE** Chaque école décrit elle-même **sa** situation, précise **ses** attentes et travaille à **se** donner une ligne directrice. Chaque école inscrit dans un document **ses** propres intentions d'action et entreprend d'en réaliser quelques-unes, définies **par elle** comme prioritaires.

LES INTENTIONS GÉNÉRALES	COMMENT LE PROCESSUS TIENT COMPTE DE CES INTENTIONS
2. LA COMMISSION SCOLAIRE VEUT MAINTENIR SA RESPONSABILITÉ GÉNÉRALE ET ÊTRE POUR LES ÉCOLES UN MILIEU STIMULANT ET SUPPORTANT La commission scolaire, tout en acceptant la diversification des priorités et des modes de fonctionnement des écoles, veut concilier la prise en main dans chaque école avec le maintien d'une responsabilité générale à l'échelle de la commission scolaire, en fonction des exigences nationales. On trouve donc nécessaire que ces écoles partagent quelques priorités communes qui, tout en étant « exigées » par les commissaires, sont cependant issues des attentes exprimées par les écoles elles-mêmes. De plus, tous ont la conviction que les écoles pourraient se trouver appauvries en étant isolées et coupées d'un ensemble plus vaste : on veut donc créer des occasions d'interaction directe entre les écoles, et trouver des façons de leur apporter un soutien qui respecte leur autonomie.	**2. LE PROCESSUS REND POSSIBLE UNE INTERACTION ENTRE LES DEUX PALIERS « ÉCOLE » ET « COMMISSION SCOLAIRE », AINSI QU'UNE INTERACTION DIRECTE ENTRE LES ÉCOLES** Certaines phases ont été prévues pour permettre à la commission scolaire de jouer un rôle d'orientation générale coordonnant les exigences du Ministère et les attentes des écoles, ou encore un rôle de supervision — soutien. Ce sont, par exemple, les phases : — Étude des exigences du Ministère ; — Rapport du directeur général sur les orientations souhaitables ; — Supervision et soutien des plans d'action. D'autres phases permettent aux gens des deux paliers (écoles, centre administratif et commissaires) de se rencontrer et de se parler « en direct », par exemple la phase « Exigences et orientations concernant les projets éducatifs des écoles ». De plus, les phases réalisées dans les écoles et celles réalisée à la commission scolaire s'appuient les unes sur les autres et se complètent.

LES INTENTIONS GÉNÉRALES	COMMENT LE PROCESSUS TIENT COMPTE DE CES INTENTIONS
3. LE PROJET ÉDUCATIF EST ENVISAGÉ COMME UNE ENTREPRISE COLLECTIVE SUSCEPTIBLE DE REGROUPER LES FORCES DES DIFFÉRENTS GROUPES ET DE PERMETTRE PLUS D'EFFICACITÉ RÉELLE La commission scolaire croit que le projet éducatif est une façon d'**offrir à chacun des groupes des possibilités d'influencer l'ensemble**. Elle souhaite donc qu'il permette à plus de groupes ou de sous-groupes d'avoir accès à la table d'influence, tant à l'intérieur (enseignants, PNE, école X ou Y) qu'à l'extérieur (parents, Ministère, paroisse). La commission scolaire croit, en effet, que pour évoluer et progresser, il est important qu'elle **connaisse directement le point de vue des autres sur sa propre réalité**, étant donné que c'est de cette réalité qu'elle va partir pour évoluer. En résumé, la commission scolaire est convaincue que pour être **efficaces** par rapport à leur « mission », il est important qu'elle-même et chacune de ses écoles se donnent des moyens de connaître les positions, les perceptions et les attentes **réelles** des divers groupes qui constituent leurs environnements interne et externe.	**3. LE PROCESSUS IMPLIQUE TOUS LES GROUPES**: IL LEUR PERMET DE PARTICIPER NON SEULEMENT À L'ÉLABORATION ET À LA MISE EN OEUVRE DES PROJETS ÉDUCATIFS DES ÉCOLES, MAIS **ÉGALEMENT À LA GESTION DE LA DÉMARCHE ELLE-MÊME**, DEPUIS LE TOUT DÉBUT Le processus crée et organise des possibilités concrètes de regroupement, d'information mutuelle et d'influence réciproque. Il fournit à chacun des groupes (principaux, parents, commissaires, enseignants, cadres, PNE) plusieurs occasions échelonnées dans le temps, d'exprimer leurs points de vue ou leurs attentes propres, sur la commission scolaire et ses écoles. Il leur fournit aussi des possibilités d'influencer les étapes et le rythme du processus lui-même. En effet, **le processus n'est pas rigidement pré-déterminé, mais négocié au fur et à mesure**, il veut pouvoir être adaptable au TEMPS que les écoles ou les groupes jugent nécessaire pour exprimer assez complètement leurs points de vue, ou pour terminer une étape de façon pas trop superficielle.

LES INTENTIONS GÉNÉRALES	COMMENT LE PROCESSUS TIENT COMPTE DE CES INTENTIONS
4. LA COMMISSION SCOLAIRE CROIT NÉCESSAIRE DE PERMETTRE À TOUS LES INDIVIDUS DE CHACUN DES GROUPES DE S'EXPRIMER ET DE S'ENGAGER PERSONNELLEMENT La commission scolaire et les écoles croient que leur mission sera réalisée avec d'autant plus d'**efficacité** que les intentions et les objectifs poursuivis seront réellement pris en charge par TOUS les individus impliqués. Elles sont convaincues du fait que des mécanismes officiels de représentation, s'ils sont nécessaires, ne sont pas suffisants ; elles veulent donc permettre **au plus grand nombre possible de personnes qui agissent à la base** de s'exprimer et de s'impliquer. Elles veulent trouver des moyens de toucher la totalité des membres de chaque groupe, car **la prise en charge ne se réalise pas uniquement par le biais de groupes ou comités représentatifs**.	**4. LE PROCESSUS COMPORTE DES PHASES QUI PERMETTENT AU PLUS GRAND NOMBRE POSSIBLE DE MEMBRES DE CHACUN DES GROUPES DE S'IMPLIQUER DANS LA DÉMARCHE ET DANS LES ACTIONS** **Tous les enseignants** ont participé aux étapes « analyse de la situation », « expression des attentes », et « plans d'action », et ont eu l'occasion de se prononcer sur le projet éducatif de leur école. Quant aux **parents**, pour pallier à des empêchements temporaires d'être présents, on s'est arrangé pour **fournir à tous plusieurs occasions de faire valoir directement leur point de vue**, principalement aux étapes « expression des attentes » et « élaboration du projet éducatif ». Pour certaines autres étapes, on a prévu pour eux, **en plus**, un processus de représentation. **Chacun des commissaires, PNE et principaux** a également été touché.

LES INTENTIONS GÉNÉRALES	COMMENT LE PROCESSUS TIENT COMPTE DE CES INTENTIONS
5. LA COMMISSION SCOLAIRE VEUT ACCROÎTRE AU MAXIMUM LA COMMUNICATION DIRECTE ET L'INTERINFLUENCE ENTRE LES PERSONNES ET LES GROUPES IMPLIQUÉS DANS LA FORMATION DES ENFANTS AFIN QUE SE CRÉE CHEZ EUX UNE VISION COMMUNE DE LA COMMISSION SCOLAIRE ET DE LEUR PROPRE ÉCOLE On a la conviction que la crédibilité de ces organisations en sera accrue auprès des divers groupes. En effet, la démarche leur ayant fourni l'occasion de reconnaître et de comprendre la diversité des points de vue, ils seront mieux à même de constater si oui ou non la commission scolaire ou l'école essaient de créer les conditions les plus équitables possibles, du point de vue de chacun. On a également la conviction qu'une vision collective de l'organisation est nécessaire, au lieu que chacun véhicule sa propre image et agisse en fonction de cette perception limitée. En effet, une représentation positive de soi-même est à la base de toute évolution, pour un milieu organisé autant que pour une personne.	**5. LE PROCESSUS INCLUT PLUSIEURS PHASES QUI PERMETTENT AUX DIVERS GROUPES UN ÉCHANGE DIRECT, OUVERT AU MAXIMUM POSSIBLE DE PERSONNES** **Au palier de l'école**, ces phases sont les suivantes : — un échange entre tous les parents et tous les enseignants dans chaque école sur leurs attentes respectives ; — un échange entre les enseignants, le directeur, tous les parents présents et les commissaires, lors de la présentation du projet éducatif aux commissaires ; — un échange du personnel de l'école avec les cadres et les commissaires lors des tournées annuelles des commissaires dans les écoles ; — un échange entre le directeur, les enseignants et le directeur général lors de la tournée de supervision de ce dernier. **Au palier de la commission scolaire**, ce sont : — un échange entre les représentants de tous les groupes venant de chacune des écoles, les cadres, les PNE et les commissaires sur la politique générale de la commission scolaire ; — un échange entre les mêmes personnes et les commissaires sur les orientations à donner aux projets éducatifs. La réalisation de certains plans d'action comporte également certains « moments » où tous les partenaires de l'école se retrouvent face à face dans certains comités ou groupes de travail ou pour des réunions d'évaluation, y compris parfois **les enfants**.

LES INTENTIONS GÉNÉRALES	COMMENT LE PROCESSUS TIENT COMPTE DE CES INTENTIONS
6. ON VEUT RÉUNIR LES GENS AUTOUR DE LA MISSION DE BASE DE LEUR ÉCOLE, QU'ILS ONT À RÉALISER ENSEMBLE, ET NON AUTOUR D'INTÉRÊTS PROPRES À LEUR GROUPE RESPECTIF On veut que la démarche de prise en main soit **centrée sur la mission éducative des écoles**, et suscite un approfondissement réel au plan pédagogique dans les classes. Améliorer les apprentissages faits par les enfants est en effet un intérêt que tous ont en commun et qui peut les réunir au-delà de leurs intérêts propres plus ou moins divergents. C'est pourquoi on veut amener les gens à « nommer » leurs préoccupations pédagogiques.	**6. LES CADRES D'ANALYSE GÉNÉRAUX PROPOSÉS AUX ÉCOLES PAR LES DIVERS COMITÉS DE PLANIFICATION INSISTENT SUR LES THÈMES À CARACTÈRE PÉDAGOGIQUE**
7. ON VEUT ÉVITER QUE LES DYNAMISMES SUSCITÉS PAR LA DÉMARCHE NE RETOMBENT On veut que les constatations et les prises de conscience faites dans chaque école, lors de l'analyse de situation, ne se diluent pas dans une planification générale, détaillée et interminable, mais aient assez rapidement des effets réels sur les comportements quotidiens. On veut aussi que les gens des écoles apprennent à vivre avec une situation dont ils connaissent les failles, et sachent accepter le fait que **tout ne peut être réglé à la fois et tout de suite ; on veut que cela ne les empêche pas de faire démarrer l'action.**	**7. LE TEMPS ATTRIBUÉ À L'ÉLABORATION DU PROJET ÉDUCATIF EST BEAUCOUP PLUS RÉDUIT QUE CELUI CONSACRÉ À SA MISE EN OEUVRE** Le processus propose des échéances très courtes pour les premières étapes d'élaboration qui ont été réalisées en quelques mois, afin que les gens puissent mettre en marche assez rapidement **au moins un plan d'action**. Le diagramme laisse voir que la mise en oeuvre (étape 5) s'est étalée sur une période de 30 mois.

LES INTENTIONS GÉNÉRALES	COMMENT LE PROCESSUS TIENT COMPTE DE CES INTENTIONS
8. DANS UNE PERSPECTIVE DE PRISE EN CHARGE, ON VEUT UTILISER AU MAXIMUM LES COMPÉTENCES INTERNES À LA COMMISSION SCOLAIRE ET AUX ÉCOLES, SANS POUR AUTANT SURCHARGER TOUJOURS LES MÊMES PERSONNES On considère la préparation et la réalisation **de la démarche elle-même** comme un moyen de **rassembler les énergies** et de développer dans l'organisation **un sentiment de responsabilité collective** Cela est lié également à la volonté de développer une **image positive de la commission scolaire** chez ses membres et d'accroître la **confiance en soi** Plus particulièrement, on cherche à impliquer dans les écoles d'une façon plus profonde et plus significative pour eux-mêmes et pour autrui, les membres du Service de l'enseignement. Car, étant en dehors de la ligne d'autorité directe et en dehors du service direct à la clientèle, ils ont souvent un sentiment d'inutilité (d'impuissance)	**8. LES DIVERSES PHASES DU PROCESSUS SONT CONÇUES, PLANIFIÉES ET GÉRÉES PAR UN NOMBRE RELATIVEMENT ÉLEVÉ DE COMITÉS DE TRAVAIL FORMÉS DE PERSONNES CHAQUE FOIS DIFFÉRENTES** Le processus met en place, à chaque étape, un noyau initial qui a pour tâche de débroussailler les questions et de soumettre des documents ébauchés à la réaction de l'ensemble des gens impliqués dans cette étape. Des directeurs, des enseignants, des PNE, des cadres et des parents ont travaillé dans un, au moins, des divers comités, ou exercé la fonction d'animateur dans diverses réunions. Les professionnels non-enseignants et les cadres ont servi de personnes-ressources, d'une part dans les multiples comités de travail, d'autre part auprès de chaque équipe-école de façon permanente.
9. AVANT D'ENTREPRENDRE LA DÉMARCHE, ON SE PRÉOCCUPE DE LA FAÇON DONT L'IDÉE DE PROJET ÉDUCATIF VA ÊTRE REÇUE ET ON CHERCHE À IDENTIFIER LES RÉSISTANCES POSSIBLES On veut, le plus tôt possible, mettre les gens - dans le coup - et leur permettre d'influencer le processus. Le Bureau de direction de la commission scolaire a en effet la conviction que le temps consacré à préparer une action et à s'approprier ses objectifs est compensé par une efficacité plus grande lors de l'action elle-même.	**9. LE PROCESSUS DÉBUTE PAR UNE ÉTAPE PRÉLIMINAIRE DE SENSIBILISATION QUI A UNE GRANDE IMPORTANCE**

LES INTENTIONS GÉNÉRALES	COMMENT LE PROCESSUS TIENT COMPTE DE CES INTENTIONS
10. LA COMMISSION SCOLAIRE CONSIDÈRE QU'UNE INFORMATION LA PLUS VARIÉE, ABONDANTE ET PERTINENTE POSSIBLE EST NÉCESSAIRE À CETTE DÉMARCHE DE PRISE EN MAIN En effet, plusieurs des objectifs poursuivis ne peuvent se réaliser sans une circulation de l'information suffisante et au moment opportun. Par exemple, l'amélioration du climat, l'existence d'une image collective positive de l'école ou de la commission scolaire, la volonté d'interinfluence maximum entre les groupes et la modification de certaines images réciproques sont liées en partie à une information adéquate	**10.** LE PROCESSUS COMPORTE PLUSIEURS **PHASES ET ACTIVITÉS** D'INFORMATION INTERCALÉES À L'INTÉRIEUR DE SES ÉTAPES SUCCESSIVES, ET S'ADRESSANT AUX DIVERS GROUPES À CHACUN DES PALIERS
11. ON VEUT S'ASSURER QUE LES DONNÉES ISSUES DES PREMIÈRES ÉTAPES DE LA DÉMARCHE **REFLÈTENT BIEN** L'OPINION ET LES ATTENTES DES GENS ET SONT **RÉELLEMENT ENDOSSÉES**, CAR ELLES SONT LA BASE DES ÉTAPES SUIVANTES On a conscience du danger d'abstraction que représentent les synthèses. L'utilisation d'un vocabulaire plus synthétique comporte en effet un risque: les gens peuvent ne plus reconnaître ce qu'ils ont exprimé et cela peut les démotiver face à l'action. On veut donc leur fournir au fur et à mesure **des occasions de corriger, de préciser, d'ajouter**	**11.** LE PROCESSUS COMPORTE DES PHASES DE « **RETOUR POUR VÉRIFICATION** » AUPRÈS DE CEUX QUI ONT EXPRIMÉ LEURS POINTS DE VUE

LES INTENTIONS GÉNÉRALES	COMMENT LE PROCESSUS TIENT COMPTE DE CES INTENTIONS
12. ON EST CONVAINCU QUE LA DÉMARCHE DE PRISE EN MAIN EXIGE QUE LES ÉCOLES SOIENT SOUTENUES ET ALIMENTÉES Le souci de « suivre » ce qui se fait dans les écoles est considéré par tous comme étant une manifestation du sérieux de la commission scolaire. Celle-ci se sent responsable de rester en contact avec chacune des écoles pour soutenir leur dynamisme et leur motivation. Elle veut leur procurer un appui qui ne soit pas seulement « à la demande », mais qui soit cependant individualisé et « collé » sur les exigences découlant de leur contexte propre.	**12. LE PROCESSUS COMPORTE DES PHASES RÉGULIÈRES DE SUPERVISION ET MET EN PLACE DES MÉCANISMES DE SOUTIEN À LA DÉMARCHE**
13. ON CROIT QU'IL EST IMPORTANT QUE LES GENS PUISSENT AVOIR LE SENTIMENT QU'ILS ONT, À CERTAINS MOMENTS, FRANCHI DES ÉTAPES ET RÉALISÉ OU RÉUSSI QUELQUE CHOSE On croit en la nécessité de sortes de « cérémonies » permettant de « fêter » et de marquer publiquement la réalisation et la fin d'une étape importante, dans cette démarche de longue haleine.	**13. LE PROCESSUS PRÉVOIT DES FAÇONS DE MARQUER PUBLIQUEMENT L'ABOUTISSEMENT D'UNE ÉTAPE** Par exemple, la « Présentation du projet éducatif aux commissaires » est une phase qui remplit cette fonction de souligner qu'on a réussi quelque chose et d'accroître la fierté de son école.

LES INTENTIONS GÉNÉRALES	COMMENT LE PROCESSUS TIENT COMPTE DE CES INTENTIONS
14. ON VEUT QUE LE PROCESSUS CHOISI TIENNE COMPTE DES APPRENTISSAGES FAITS RÉELLEMENT PAR LES GENS AU COURS DES OPÉRATIONS ANTÉRIEURES À CETTE DÉMARCHE La commission scolaire est consciente du fait que la présente démarche s'inscrit dans le prolongement d'opérations antérieures dont les résultats ne peuvent être considérés comme acquis par tout le monde. Les écoles et les groupes **ne partent donc pas à zéro**, et **ne partent pas du même point**. Il est donc impossible d'avoir une façon unique pour tous de réaliser les étapes de la prise en main.	**14. LA FAÇON DE DÉFINIR LE CONTENU D'UNE ÉTAPE N'EST PAS FERMÉE, NI NÉCESSAIREMENT IDENTIQUE POUR CHACUNE DES ÉCOLES** On ne peut pas imposer à toutes les écoles de faire toujours la même chose en même temps, car toutes n'ont pas réalisé auparavant des apprentissages identiques, même si elles en ont eu la possibilité.
15. ON VEUT TENIR COMPTE DU FAIT QUE TOUTES LES ÉCOLES NE CHEMINENT PAS AU MÊME RYTHME On veut donc que le processus soit assez souple pour permettre aux écoles de réaliser réellement les étapes qu'elles entreprennent, même si elles en parcourent moins et si cela prend plus de temps. Cela n'est pas considéré comme une faiblesse de planification ou d'action, mais manifeste un souci d'efficacité.	**15. LES DÉLAIS PRÉVUS POUR CHACUNE DES PHASES SONT EXTENSIBLES ET RENÉGOCIABLES** La possibilité de réajuster les délais manifeste la préoccupation de **respecter le rythme de la dynamique interne** propres à chacune des écoles.

Conclusion

Dans la mesure où l'on est attentif au type d'intentions ou de convictions que tente de concrétiser le processus mis au point, il apparaît clairement que la prise en main ne se construit pas seulement au moment de la réalisation du projet éducatif. ELLE COMMENCE À SE PRODUIRE DÈS LES TOUTES PREMIÈRES ÉTAPES de son élaboration. C'est pourquoi:

1. **Il est important que soient clarifiées les intentions et les philosophies que l'on veut inscrire dans le processus** au départ puis au fur et à mesure qu'il se développe. Ce sont elles, en effet, **qui conditionnent les résultats permis par le seul fait de vivre ce processus**. Par exemple: si l'on n'a pas décidé explicitement de viser la prise en main ou l'action collective, ou de mettre l'accent sur la pédagogie, un processus quelconque pourra-t-il automatiquement générer ces résultats? Si de telles visées ne sont pas inscrites et garanties par des dispositions expresses dans les différentes étapes d'un processus, celui-ci pourra-t-il les générer (autrement que par accident)?

2. **C'est dans la mesure même où le processus mis au point réussit à traduire et à garantir assez bien les intentions visées par ses promoteurs, qu'il EST PAR LUI MÊME UNE ACTION.**

   Et cela est tout particulièrement vrai en ce qui concerne l'assise collective du projet éducatif, sa capacité d'activer et de mobiliser la base.

   Par exemple: si le processus ne comporte pas, lors de son élaboration, des phases d'interinfluence, les gens seront-ils capables, au moment de l'action, d'agir ensemble?

   Ou encore: si le processus n'est généré et vécu que par des experts, des gens en autorité ou quelques individus sélectionnés, pourra-t-il susciter la prise en charge par les acteurs de la base?

   En ce sens, **le processus lui-même est une source et un lieu d'apprentissages**. Il est la première pierre qu'on pose pour réaliser les intentions visées. Il est **une partie intégrante de la prise en main**, donc du projet éducatif lui-même.

> LE PROCESSUS IMAGINÉ EST LA PREMIÈRE ILLUSTRATION CONCRÈTE DES INTENTIONS RÉELLES DE SES PROMOTEURS.

LES COMPOSANTES ESSENTIELLES DE LA GESTION DU PROCESSUS

Comment les gens ont-ils réussi à s'atteler ensemble à leur propre développement?

Comment s'y sont-ils pris pour bâtir et mettre en marche un processus qui leur convienne?

Comment se sont-ils **organisés** pour se prendre en main?

On présentera ici, pour le bénéfice de ceux qui voudraient entreprendre une démarche d'élaboration d'un projet éducatif, les composantes essentielles de la gestion de la démarche telle que vécue par les écoles et leur commission scolaire.

I La démarche a été PLANIFIÉE

En fait, il y a eu deux grandes étapes de planification générale, à l'échelle de la commission scolaire.

1. La planification générale de l'ensemble de la démarche d'élaboration

L'équipe de planification générale initiale a découpé l'ensemble de la démarche en diverses **étapes**, puis ses membres ont essaimé dans les comités de planification de chacune de ces étapes subséquentes (comité pour planifier l'étape « analyse de la situation », comité pour l'étape « expression des attentes », etc.).

Cette équipe initiale a donné des orientations assez précises pour les premières grandes étapes, mais n'a prévu que des indications très générales concernant le projet éducatif lui-même.

2. La planification de l'étape « projet éducatif » proprement dite

Une nouvelle étape de planification générale « multi-agents » a repris les indications données par l'équipe initiale pour cette étape, afin de préciser les phases à venir à la lumière de ce qui s'était passé jusque là.

Ces planifications, perçues comme nécessaires, ont été appréciées :

> *« Si on improvise à mesure, les choses risquent d'être moins réussies; une planification permet une plus grosse réussite. CAR IL N'Y A PAS DE TROUS ET ÇA AMÈNE LE CONCOURS DE TOUT LE MONDE »*
>
> *(Un enseignant)*

Une caractéristique importante de cette planification est son aspect progressif : il s'agit d'une **planification progressive**, c'est-à-dire que des possibilités de **réaménagement** sont préservées, ainsi que des possibilités **d'ajouter** de nouvelles phases en cours de route, ou **de revenir** sur une (ou des) étape(s) antérieure(s).

> En effet, puisque ce sont LES INTENTIONS de la démarche qui sont premières, le processus imaginé au début n'est qu'UN INSTRUMENT qui peut être remanié pour mieux servir ces intentions, selon des modalités qu'il était impossible de « voir » d'avance.

On remarque d'ailleurs que plus on avance dans la prévision des étapes du processus, plus l'équipe initiale a pris soin de ne pas trop préciser les mandats qu'elle définit pour les équipes de planification de chaque étape. À partir de l'étape

Expression des attentes, les mandats se résument à ceci: « définir qui va le faire et comment cela va se faire »

Ces possibilités de réaménager une démarche, permises par une planification progressive, n'apparaissent souvent **qu'au cours même de l'action**. Des modifications à une planification initiale ne sont donc pas nécessairement le signe qu'on avait « mal » prévu, ni un signe de « faiblesse » ou d'« incompétence », mais au contraire le signe **d'un souci d'efficacité réelle** et de souplesse.

Un directeur d'école souligne, par exemple:

> *« Chez nous, au lieu de l'étape des « attentes », les parents ont plutôt fait une phase d'expression des malaises. IL FAUT VIDER SON SAC AVANT DE POUVOIR EXPRIMER DES ATTENTES »*

Dans une autre école, on a carrément **ajouté une étape**, suspendant temporairement celles qui étaient prévues:

> *« On a tout arrêté pour faire une série de réunions avec un animateur sur nos relations entre enseignants: il fallait apprendre à travailler ensemble sans rapports d'autorité; il fallait apprendre à se dire les choses pour qu'après ça on puisse les oublier »*
>
> *(un enseignant)*

Cette conception de la planification n'est pas encore couramment admise, et une conception beaucoup plus rigide tend souvent à prédominer, amenant les gens à se cramponner à une belle planification globale-totale faite préalablement à l'action, quitte à évaluer par la suite que ses résultats sont un échec, faute d'avoir accepté à l'avance la possibilité d'ajustements en cours de route.

Un principal exprime combien cette souplesse dans la planification reste difficile pour lui:

> *« Dans notre planification, ON EN MET TROP: on se fixe notre objectif et une série d'opérations, et on n'est jamais capables de s'arrêter après la première opération, si on voit que c'est assez et que les gens ne peuvent pas en faire davantage »*

Et un autre donne un exemple d'une rigidité regrettable:

> *« A l'étape « État de la situation », certaines attentes sont sorties chez les enseignants; on leur a demandé de les retenir pour l'étape « Expression des attentes » et ELLES NE SONT PAS REVENUES; on n'avait pas l'expérience »*

Une planification progressive suppose en effet de savoir comment aborder les étapes suivantes en s'ajustant lorsqu'une étape donnée ne se déroule pas de la façon prévue.

II La démarche a été GÉRÉE PAR DES PERSONNES

1. Les personnes ont été regroupées dans une variété d'équipes.

• Au palier de la commission scolaire: plusieurs équipes de travail

Conformément à l'intention de mettre en rapports directs le maximum possible de personnes des différents groupes pour plus d'efficacité dans l'action, le processus a été géré par un nombre relativement élevé d'équipes de travail de divers types:

— **Plusieurs équipes de planification** ont travaillé successivement, comme on l'a vu. Elles ont été créées dans une optique de SOUTIEN, afin que les écoles ne partent pas à

zéro, mais bien avec un minimum d'idées, d'objectifs et de suggestions pratiques les aidant à aménager localement leur démarche et à se fabriquer des outils qui leur soient propres. Ces équipes ont proposé aux écoles une série d'objectifs successifs à atteindre, leur laissant beaucoup de latitude **quant à la façon** de les réaliser. Chaque directeur d'école était invité à s'inscrire dans l'une de ces équipes.

— **Des équipes ad hoc** ont fait un travail d'utilité générale. Par exemple, elles ont élaboré des documents d'information utiles pour toutes les écoles, ou encore elles ont préparé des outils pour la formation des futurs parents-animateurs.

— **Le Bureau de direction**, organisme permanent intégré à la structure, a joué un rôle important, particulièrement durant les premières étapes de la démarche, ce que souligne un principal :

> *« Les discussions sur le projet éducatif au Bureau de direction m'ont apporté une motivation. C'est UN FOYER D'EFFERVESCENCE : je retourne chez nous, je pense à tout ça, et je me lance sur quelque chose. »*

- **Au palier des écoles : UNE MÊME ÉQUIPE DURANT TOUTE LA DÉMARCHE**

Il s'agit de l'ÉQUIPE-ÉCOLE, qui a géré le processus tout au long de la démarche, dans chacune des écoles.

Cet organisme, nouveau pour les écoles (et dont la composition a pu varier en cours de route), était généralement composé de deux enseignants, deux parents, du principal et d'une personne-ressource attitrée venant de la commission scolaire.

Les équipes-écoles ont été les artisans principaux de l'élaboration et de la mise en œuvre des projets éducatifs. La caractéristique de ces équipes est qu'elles se sont **centrées sur des actions à réaliser** dans leur école, en vue de l'améliorer pour les enfants, ce qui a évité que chacun des groupes **commence** par se demander quel était son pouvoir.

En effet, ces questions « préalables » de partage précis des pouvoirs sur différents objets de décision, de types de pouvoir, si elles sont débattues de façon prématurée, lors de la création trop rapide d'un comité de gestion d'une école par exemple, peuvent engendrer dès le départ des **rapports d'affrontement**. Alors qu'étant centrée sur le projet éducatif, l'équipe-école a permis de commencer à **créer chez chacun des groupes de nouvelles façons de voir les choses, par** échanges de points de vue sur divers sujets **en fonction des enfants**, ce qui est un point de départ nécessaire.

> *« Je pensais qu'il faudrait longuement expliquer aux parents, mais pas du tout : ça a tout de suite été une équipe. »*
>
> *(Un directeur)*

L'existence de cette équipe-école, pivot du projet éducatif de l'école, n'a pas empêché la formation de sous-groupes, responsables de la réalisation de certaines phases dans l'élaboration du projet ou de certains plans d'action.

> *« Notre équipe-école a formé des sous-équipes qui vont bien ensemble : le choix des sujets se fait par intérêt personnel, et le choix du sous-groupe par affinité. »*
>
> *(Un enseignant)*

> *« Même si les enseignants sont divisés en équipes, ce que fait chacune REJOINT PAS MAL CE QUE PENSE L'ENSEMBLE : quand on présentait l'analyse d'une équipe, les autres demandaient assez peu de modifications. »*
>
> *(Un enseignant)*

Ailleurs, cela pouvait être différent :

> *« Quand une équipe présentait son sujet aux autres, ÇA DISCUTAIT FORT. »*

2. Quelques variantes dans la composition des équipes-écoles

L'équipe centrale de planification avait formulé quelques suggestions, mais les écoles se sont senties libres d'aménager ces suggestions en fonction de leur situation propre, et l'équipe-école a pris diverses formes :

— Direction de l'école, quelques enseignants, quelques parents, une personne-ressource (soit de l'intérieur de la commission scolaire, soit de l'extérieur).

— Direction de l'école, quelques enseignants, une personne-ressource, pas de parents.

— Direction de l'école, quelques parents, aucun enseignant.

— Dans une école où le conseil d'école fonctionnait très bien de façon régulière, on a préféré lui confier la gestion du projet éducatif plutôt que de former une nouvelle équipe-école. Il a travaillé en étroite collaboration avec le comité d'école qui fonctionnait très bien lui aussi, et avec lequel il entretenait déjà de bons rapports.

On voit que **la composition même de l'équipe-école reflète l'état de la dynamique entre les groupes** dans telle ou telle école. En particulier, on constate qu'une école fermée à la participation des parents ne les invitera pas à en faire partie, tout au moins dans un premier temps.

La composition de l'équipe-école a également varié **selon les étapes de la démarche**, tout particulièrement en ce qui concerne la participation des parents :

— ***À l'étape « Analyse de la situation »***, comme il s'agissait d'un premier diagnostic d'ensemble, toutes les écoles ont préféré ne pas inclure les parents dans l'équipe-école, afin que le portrait de l'école puisse être le plus véridique possible.

— ***À l'étape « Expression des attentes »***, les équipes-école ont été complétées par deux ou trois parents désignés par les comités d'école.

— ***À l'étape des plans d'action***, certaines équipes-école ont été subdivisées en plusieurs sous-équipes formées de parents et d'enseignants prenant en charge un plan d'action chacune.

Une école a préféré que les parents soient absents de l'équipe responsable d'un plan d'action visant à résoudre un problème particulier aux enseignants.

Dans une autre école de neuf enseignants, c'est au moment des plans d'action que ceux-ci ont manifesté leur désir de faire tous partie de l'équipe-école, ce que leurs deux représentants souhaitaient également.

> *« On avait l'impression, nous deux, d'embarquer les autres dans quelque chose qui n'était pas « dû » (mûr). Quand on a formé « la grosse équipe », on a appris à se connaître les uns les autres, côté pédagogie, et ON POUVAIT MIEUX VOIR JUSQU'OÙ TOUS SONT CAPABLES D'ALLER. »*

3. Les avantages de la multiplicité des comités de travail

Une multiplication raisonnable des équipes de travail s'avère avantageuse ; en effet :

a) Cela permet à la plus grande diversité possible de personnes de **faire « leur »** la démarche en cours, en étant impliquées dans la préparation même des actions à poser ; plusieurs enseignants et parents l'expriment avec vigueur :

> *« Le fait de passer par l'équipe-école, ça aide, c'est une chance, ça crée un intérêt. SANS ÇA LES ENSEIGNANTS REÇOIVENT DES CHOSES QUE D'AUTRES*

ONT PENSÉES ET PONDUES: par exemple X n'y était pas, et elle « l'avait loin » le projet éducatif »

(Un enseignant)

« Si on n'embarque pas dans une équipe ou un comité, on manque quelque chose. ON N'A PAS LA MÊME QUALITÉ D'INFORMATION. »

(Un parent)

b) Cela **permet aux gens de « souffler »**: certains donnent un coup de collier, puis se retirent vers leur travail régulier. « C'est un peu comme une course à relais: on se passe le bâton de l'un à l'autre dans la même cause »

c) Cela **permet tout de même une certaine continuité** de la démarche, grâce à l'« essaimage » des membres d'une équipe initiale qui se dissout, après avoir accompli sa tâche, vers plusieurs autres équipes dans lesquelles ils apportent ainsi une vision commune élaborée ensemble auparavant.

4. Le mode de sélection des gens impliqués dans les comités de travail

— On a procédé sur une base de volontariat et d'intérêt, dans certains cas, le volontariat a été un peu « suscité », mais personne ne s'est engagé dans un comité de travail contre son gré, sans intérêt. En fait, on peut dire qu'il existe chez certains individus une sorte **d'enracinement préalable** du projet éducatif, constitué d'un désir de renouvellement, de remise en question. **Pour que la prise en main puisse démarrer, il faut que le désir en existe déjà**, même s'il n'est pas clairement formulé, au moins chez quelques personnes dans une école.

— On a cherché à ce que **toutes les écoles et tous les milieux** soient si possible représentés, non dans chaque comité, mais **sur l'ensemble des comités**.

— On a chargé **les organismes officiels** lorsqu'ils existaient (comité d'école, conseil d'école), de proposer des personnes pour travailler dans l'un ou l'autre comité de travail.

Plus particulièrement en ce qui concerne les parents, on a considéré que le comité d'école représentait l'ensemble des parents puisqu'il était élu par l'assemblée générale. Les comités d'école ont donc eu la tâche de désigner les parents pour les équipes-école et pour les divers comités de planification et d'action: 95% de ceux qui se sont impliqués dans ces organismes sont membres des comités d'école.

5. De l'équipe-école au conseil d'orientation: quelques réflexions

Ces équipes-école sont en quelque sorte une préfiguration des conseils d'orientation de l'école; elles en constituent en effet **des variantes concrètes**. Et la façon dont elles ont fonctionné permet de dégager certains aspects positifs d'un tel organisme, et aussi certaines difficultés qu'il peut rencontrer ou susciter.

L'existence, dans une école, d'une telle équipe-école, rend évidente la nécessité que ses membres se préoccupent **de l'ensemble** des membres de leur groupe respectif.

Le fonctionnement de ces équipes-école a bien fait ressortir **l'importance des RELAIS que sont le comité d'école et le conseil d'école**, car les membres d'une équipe-école n'ont pas les moyens de traiter directement avec l'ensemble de leur groupe respectif, d'une façon régulière.

On a pu observer aussi que ce rôle de relais n'allait pas de soi, mais supposait que l'on se préoccupe de **mettre en place certains modes de fonctionnement**. Par exemple, plusieurs parents désignés par leur comité d'école comme membres de l'équipe-école se perçoivent comme y partici-

pant à titre personnel, faute de mécanisme de représentation, pour « faire rapport », diffuser l'information, etc.

> « *On ne se considérait pas comme mandatés par les parents de l'école ; c'était plutôt une participation personnelle* ».

Par contre, le fonctionnement des équipes-école laisse voir concrètement combien un tel organisme est riche de possibilités pour l'instauration d'une participation des parents et des enseignants qui soit non menaçante et fructueuse pour les enfants. Dans certaines écoles en effet, le comité d'école était perçu comme un groupe de parents extérieurs de fait à l'école, qui étaient là pour « surveiller les enseignants ». L'équipe-école a nettement permis de modifier ce genre d'images négatives en créant **une possibilité d'apprivoisement mutuel**.

> « *On est plus à l'aise vis-à-vis des parents, on s'est dit : SI CES DEUX-LÀ SONT PARLABLES, les autres doivent l'être aussi ; c'est un premier pas* ».
>
> *(Un enseignant)*

Cela ne veut pas dire que tous les enseignants de cette école modifient instantanément leur image négative des parents, mais **cela constitue une ouverture** et rend au moins « pensable », envisageable, la collaboration avec d'autres parents dans d'autres comités.

D'ailleurs, le directeur de la seule école qui ne s'est pas donné d'équipe-école souligne la grande importance d'une sorte de lieu de formation des consensus, de lieu de négociation, car :

> « *Un projet éducatif, ça sera toujours une forme de concession. Or, ici, le bobo est qu'il n'y a pas eu de négociation car il n'y avait PAS DE LIEU OU LES GENS AURAIENT PU SE RENDRE COMPTE QU'ILS FAISAIENT DES CONCESSIONS* ».

III La démarche s'est DÉROULÉE DANS LE TEMPS

La démarche a donc comporté des échéances qui se sont étalées sur environ deux ans.

1. La détermination des échéances

Dans la planification initiale, ces échéances ont été déterminées de façon assez serrée : les écoles devaient avoir élaboré leur projet éducatif en 9 mois et chacune des étapes devait durer un nombre précis de semaines. En fait, l'échéancier a été réaménagé au fur et à mesure, en tenant compte du **temps dont chacune des écoles avait réellement besoin** pour franchir une étape.

• Des délais plutôt courts

L'intention sous-jacente à ces délais assez courts proposés pour chaque étape était d'inciter les écoles à entrer le plus tôt possible dans la phase de **réalisation**.

En effet, c'est **dans l'action**[6] que les consensus sont mis à l'épreuve de la réalité, que les enseignants peuvent être certains que la longue démarche entreprise **a des effets concrets dans leur activité quotidienne** en classe, et que les parents peuvent commencer à en percevoir le bénéfice pour leurs enfants.

• Les risques liés aux échéances mal calculées

Si les échéances proposées sont trop longues, on risque une démobilisation des personnes. En faisant trop durer les premières étapes du processus, on recule l'échéance de l'action, au risque de la perdre.

6. Voir le Tome 1 de l'étude, chapitre 3.

« Si tu êtres trop quelque chose, c'est pas bon, la fin est loin et ON SE PERD EN ROUTE. Il faut des résultats. »

(Un enseignant)

« C'est bon qu'il y ait certaines contraintes de temps pour nous garder en haleine. »

(Un principal)

Mais si les échéances sont trop courtes, si on prend trop de raccourcis sous prétexte d'efficacité par exemple, cela risque de provoquer plusieurs difficultés par rapport à l'objectif de « prise en main » poursuivi par le projet éducatif. Par exemple :

— Un rythme trop rapide de la démarche, en court-circuitant des possibilités suffisantes d'échanges, peut empêcher toute modification nécessaire, en cours de route, de points de vue ou d'attitudes chez les personnes.

Et cela peut amener quelqu'un (par exemple un leader chez les enseignants, ou le directeur), ou bien l'un des groupes, à avoir **un poids trop prédominant**, le temps ayant été insuffisant pour que les échanges nécessaires puissent se faire, et que tous aient l'occasion de s'exprimer.

— Ou encore, une échéance trop serrée peut amener les gens à utiliser, pour gagner du temps, des grilles ou des questionnaires tout faits empruntés ailleurs tels quels, sans que les partenaires de l'école puissent se les approprier en les adaptant. Et cela risque de provoquer une certaine **déformation de la réalité propre à cette école**, aussi bien pour l'analyse de sa situation que pour l'expression des attentes des parents ou des enseignants.

Voilà pourquoi il est important que **les échéances soient souples**. Si l'on ne veut pas qu'elles deviennent écrasantes, il faut pouvoir les remettre en question, les reporter, faute de quoi certaines phases devront être reprises, comme l'explique un principal :

« Chez nous, l'ensemble des enseignants n'ont pas été assez directement impliqués lors de l'élaboration même du projet éducatif. Il aurait fallu RECULER L'ÉCHÉANCIER. Mais ON VA Y REVENIR : les profs vont apporter les choses qu'ils veulent voir apparaître ou disparaître. »

• **La nécessité d'avoir des échéances**

Bien que quelques personnes aient manifesté leur préférence pour des échéances « venues de chacune des écoles et non de la Commission scolaire », tous insistent cependant sur leur utilité, si l'on veut arriver à quelque chose :

— ***elles sont un guide :***
« Tu peux toujours ne pas les suivre. »

— ***elles sont un encadrement :***
« Ça nous fait une structure d'action, on sait quand ça commence et quand ça finit. »

— ***elles sont source de motivation :***
« Ça nous motive, ça nous empêche de perdre de l'intérêt. »

2. Les échéances réelles

Comme on a pu le constater plus haut en lisant le diagramme, le temps consacré à chacune des grandes étapes de la démarche a été, en gros, le suivant :

— Étapes préliminaires
3 mois (sept. à déc. 1976)

— Analyse de la situation
3 mois (janvier-mars 1977)

— Expression des attentes
2 mois (avril-mai 1977)

— Le projet éducatif (phases au palier de la commission)
1 mois (juin 1977)

} soit une année scolaire

— Le projet éducatif (phases au palier des écoles)
2 à 10 mois (août 1977 à juin 1978)

— Les plans d'action
22 à 30 mois (novembre 1977 à juin 1980)

} soit trois années scolaires

En pratique, dès qu'une école avait terminé une étape, elle passait à la suivante.

On remarque que les variations les plus importantes dans le temps mis pour franchir une étape se sont produites lors des dernières étapes :

— ***pour la rédaction du projet éducatif :*** le délai le plus court a été de 2 mois, le plus long de 10 mois ; la plupart des écoles l'ont fait en 4 mois environ.

— ***pour la mise en oeuvre des plans d'action :*** certaines écoles s'y sont engagées immédiatement après le référendum auprès des parents et des enseignants de l'école ; cependant quelques-unes ont alors marqué un temps d'arrêt pour des raisons diverses et ont dû retarder le moment de présenter leur projet éducatif aux commissaires.

Au fur et à mesure qu'une école était prête à présenter son projet éducatif aux commissaires, cela se faisait. Puis l'école s'engageait dans la mise en marche d'actions concrètes. Cette étape de L'ACTION, la plus importante, a duré 30 mois en tout (si l'on inclut les mois d'été) ; et certaines écoles s'y sont engagées beaucoup plus tard que les autres : on constate jusqu'à 8 mois d'écart.

Il faut rappeler ici que l'objectif premier n'était pas d'ordre administratif, mais bien de « prise en main de l'école par elle-même ». **Il ne s'agissait donc pas principalement pour les écoles d'élaborer une planification parfaite, mais de prendre en main leur propre évolution, de façon concertée.** C'est la raison principale pour laquelle le processus comprend une étape « Plans d'action » séparée de l'étape « Projet éducatif ». L'écrit était une étape donnant aux gens le sentiment d'une première prise en main de leur activité.

En conclusion, on peut dire que les échéances fixées par l'équipe de planification générale de la démarche ont eu principalement une valeur indicatrice et rempli une fonction de soutien.

IV La démarche comporte DES COÛTS

Tout compte fait, et malgré ce que pourrait laisser croire la complexité du processus et le nombre de personnes qu'il a impliquées, ce dernier est **économique** en termes d'argent.

« On a affecté à l'élaboration et à la réalisation des projets éducatifs DES RESSOURCES HUMAINES qui, de toutes façons, sont payées »

Il ne s'agit donc pas d'un ajout au plan budgétaire.

Les coûts additionnels (par rapport aux opérations normales) ont été les suivants pour l'ensemble de l'opération :

suppléance	3 800.00 $ (76 j. profs environ)
soupers pour les enseignants et les commissaires lors de la présentation des projets éducatifs	713.50 $
papeterie et photocopie	1 000.00 $
	5 513.00 $

À cela, il faut ajouter le coût du transport pour les personnes-ressources, les cadres et les commissaires.

« Mais de toute façon, À CAUSE DE NOTRE CROYANCE EN L'IMPORTANCE DES ÉCHANGES DIRECTS ENTRE LES PERSONNES, nous sommes, dans la région, la

commission qui dépense le plus en transport, principalement pour ses cadres et ses conseillers, il y a aussi les tournées du directeur général et des commissaires dans les écoles. Les communications directes impliquant des déplacements, nous devons consacrer une part relativement importante de notre budget au transport -

(Un cadre)

On constate que le coût financier le plus élevé a été celui de la libération des enseignants faisant partie de l'équipe-école; en effet, on a utilisé **la suppléance**.

Quant aux phases ou opérations impliquant tous les enseignants, on s'est arrangé pour utiliser certaines **journées de planification**, ce qui a causé quelque résistance chez les enseignants.

Pour eux comme pour tout le monde, on peut dire que **le coût principal a consisté à mettre de côté certaines actions ou projets** qui auraient sans cela drainé et l'argent et le temps disponibles.

Ce coût a pris la forme d'une **substitution de priorités** pendant une période donnée.

- Dans une telle démarche, les gens sont EN CONFLIT CONSTANT DE PRIORITÉS, c'est une des raisons pour lesquelles il faut que ça rapporte dans la classe -

(Un cadre)

Par exemple, pour les conseillers pédagogiques, on peut considérer qu'il y a eu coût, sous l'aspect « spécialisé » de leur fonction : en effet, pendant un certain temps, ils ont travaillé principalement comme soutien au projet éducatif, et non comme ressource spécialisée. Mais on peut également considérer que c'est un avantage :

*- Plutôt qu'une perte, cela représente, selon nous un **avantage**, car ils ne sont pas **assez** nombreux pour être vraiment étiquetés, et NOUS SOUHAITIONS QU'ILS DEVIENNENT PLUS POLYVALENTS : le fait qu'ils servent de soutien au projet éducatif représente donc plutôt, à nos yeux, un investissement rentable -*

(Un cadre)

On voit donc que s'il est économique financièrement, le processus décrit a été passablement coûteux en termes de **temps** et **d'énergie**.

- C'est lourd, ça devient éreintant, par bout : vous avez à défricher, à labourer, à herser après -

(Un enseignant)

Quelques enseignants disent avoir travaillé à la maison et parfois après l'école.

- Si tu fais un projet éducatif, tu dois te dévouer, ça prend du temps. CE N'EST PAS QUELQUE CHOSE QUE TU FAIS POUR TE DÉBARRASSER -

La question du **temps** consacré à l'élaboration et à la mise en oeuvre d'un projet éducatif sera traitée plus complètement dans le Tome 3 de l'étude, au chapitre « L'expérience des enseignants ».

V La démarche comporte du SOUTIEN

Les écoles ont pu compter, dès le tout début du processus d'élaboration de leur projet éducatif, sur un soutien constant et abondant de la part de la commission scolaire. Tout au long, on a veillé à ce que ce soutien ne devienne pas pesant et directif, ne devienne pas un « encadrement » pour les écoles, mais reste une aide, utile parce que désirée.

Ce soutien a pris deux formes principales :

1- des ressources humaines;
2- des outils de travail.

1. Les ressources humaines

L'apport des ressources humaines aux écoles s'est réalisé de trois façons principales :

— par des personnes-ressources attitrées affectées à chaque école, qu'on a appelées « les béquilles » ;

— par un soutien personnel direct apporté par le directeur général, accompagné parfois du directeur de l'enseignement, qu'on a appelé « la supervision » ;

— par les commissaires qui ont servi de stimulant et aidé à la « rulance » de l'action.

Ces diverses formes de soutien sont vues par les bénéficiaires comme **essentielles** ; cependant, plusieurs estiment qu'il n'en faut pas trop, ainsi que l'expliquent un enseignant, puis un principal :

« Un projet éducatif, ça se part de rien. QU'EST-CE QUE NOUS VOULONS, NOUS ? »

« Si la commission nous avait offert plus de soutien, les projets éducatifs auraient peut-être été TROP TOUS PAREILS, nos enseignants et nos parents auraient été moins impliqués. Là, c'est le projet de notre école, PENSÉ PAR NOUS AUTRES, et on le trouve bien bon. »

a) Les personnes-ressources ou « béquilles »

Les personnes interrogées et en particulier les principaux sont unanimes : la personne-ressource est « **une aide dont on n'aurait pas pu se passer** ». La « béquille » est essentielle : « tout seul, le projet éducatif n'est pratiquement pas faisable ».

« Pour moi, la béquille est absolument essentielle : il faut quelqu'un qui te relève quand tu es par terre, et qui te « slaque » quand tu vas trop vite. »

(Un principal)

« J'ai eu l'intention d'abandonner ça bien des fois. J'allais voir ma béquille... »

(Un autre principal)

« Elles nous ont aidés gros. »

(Un enseignant)

La commission scolaire ayant décidé d'utiliser au maximum ses ressources propres, ce sont les professionnels non-enseignants (conseillers pédagogiques, travailleur social, etc.) et quelques cadres qui remplissent la fonction de « béquille ».

Leur affectation s'est faite dans la plupart des cas par affinité :

— Le directeur de l'école indiquait sa préférence :

« J'ai choisi une béquille avec qui je m'adonnais bien, tout le monde dans l'école le connaissait. »

— Les conseillers indiquaient les écoles où ils souhaitaient travailler, et celles où ils ne voulaient pas travailler.

Une seule école a fonctionné avec une « béquille » de l'extérieur, qui venait de la Direction régionale du Ministère.

• *Une fonction délicate*

Dans un contexte de décentralisation, il s'agit d'un rôle complexe et délicat, surtout pour une personne venant du centre administratif.

Le choix du mot « béquille » reflète bien l'ambiguïté de la fonction : une béquille c'est solide, mais c'est son utilisateur

qui la contrôle, de plus elle n'a pas un caractère de permanence : on s'en défait quand on n'en a plus besoin.

Dans l'une des écoles, on a préféré le terme « bras droit », trouvant que le mot « béquille » donnait une image de faiblesse chez ceux qui recevaient son aide.

On manifeste donc, à l'égard de la personne-ressource, des exigences. On veut **qu'elle s'implique** : un enseignant réclame « une béquille peppée, pas trop molle ». On veut **qu'elle soit stimulante** : un principal reconnaît : « On a besoin d'influences, d'idées nouvelles, de quelqu'un qui apporte du sang neuf ».

Mais on demande en même temps **qu'elle respecte l'école** :

> *« On veut qu'elle dise : C'est VOTRE projet éducatif, je suis là pour vous aider. On avait dans notre tête que c'était nous autres qui allions mettre dedans ce qu'on veut »*
>
> *(Un enseignant)*

La « béquille » agit à la fois comme personne-ressource pour l'équipe-école, comme « béquille du directeur », comme « béquille du groupe d'enseignants ». Mais elle ne doit pas « chercher à orienter ou à conditionner quoi que ce soit » et il ne faudrait pas que sa présence amène à contester le leadership du directeur :

> *« Un animateur extérieur à l'école ne peut pas remplacer le directeur, IL VIENT JUSTE DONNER DES POUSSÉES »*
>
> *(Un enseignant)*

Elle doit aussi parfois savoir s'éclipser, comme le mentionne un principal :

> *« Au moment des difficultés, la béquille est devenue de trop, car ON AVAIT À SE PARLER ENTRE NOUS AUTRES »*

• ***Les rôles de la personne-ressource***

Selon les membres des équipes-école, la béquille a joué des rôles assez divers :

— un rôle **d'animation**, pour le fonctionnement de l'équipe,
— un rôle **technique**, pour bâtir des instruments,
— un rôle **d'apport d'expériences extérieures** à l'école.

Dans l'exercice de ces fonctions, elle a, selon les dires des bénéficiaires eux-mêmes :

— éclairci certains points,
— interprété le sens de certains mots,
— critiqué,
— analysé,
— centré constamment l'équipe sur le projet éducatif,
— alimenté,
— synthétisé les discussions,
— mis en garde.

Mais, sa fonction principale semble être de **sécuriser les gens**, ainsi que l'expriment deux enseignants membres d'équipes-école :

> *« Quand on est sorti de la première rencontre avec notre béquille, c'était COMME UNE LUMIÈRE qui s'était ouverte, tout était tracé, la lumière s'était faite »*.

> *« Parfois, on a souffert physiquement et moralement car c'est dur quand il faut s'accorder dans une école, ET IL VENAIT. C'est pas si difficile »*

Un parent exprime la même chose :

> *« Quand on est parents, on n'est pas nécessairement documentés dans des choses du genre, on se sent incompétents. Le support NOUS DONNE L'IMPRESSION QU'ON FAIT QUELQUE CHOSE DE SOLIDE, sans ça on aurait eu peur »*.

- ***Le rôle joué par une personne extérieure à la commission scolaire***

On a constaté que la présence dans l'école d'une « béquille de l'extérieur » comportait à la fois des avantages et des inconvénients[7]

Avantages

— Elle n'a pas de préjugé sur l'école, et les professeurs n'en ont pas envers elle.

— Elle apporte des expériences d'ailleurs : « Notre premier horizon est notre commission scolaire; on aimerait parfois des horizons encore plus larges » (Un principal)

— Elle est plus efficace lorsqu'une école est confrontée à des problèmes de relations internes : « Avec une béquille de l'extérieur, ça aurait peut-être parlé plus » (Un enseignant)

Inconvénients

— Elle connaît peu le contexte : « Elle ne fonctionne pas nécessairement comme nous autres, cela ne veut d'ailleurs pas dire qu'elle n'est pas bonne »

— Cela peut empêcher l'école d'avoir suffisamment de contacts à l'intérieur de la commission scolaire.

— Elle-même est isolée par rapport aux autres « béquilles » qui se retrouvent le soir au Centre administratif et échangent sur leur expérience : son port d'attache est ailleurs.

- ***Le soutien « de courte durée » et le soutien « de longue durée »***

Certains professionnels non-enseignants ont, de plus, été appelés à participer temporairement, comme « béquilles ad hoc », à des projets de courte durée reliés aux plans d'action de l'une ou l'autre école. Ce genre de soutien semble pouvoir être efficace, si la personne-ressource est intégrée **dès la préparation du plan d'action**

> *« On a été parachutés à une phase donnée du plan de développement, quand tu arrives dans « l'exécution de » et non dans « la préparation de », peux-tu te permettre de mettre en question ce qui est en marche? »*

- ***Conclusion***

Une personne-ressource, qu'elle soit de l'intérieur ou de l'extérieur, devrait, pour jouer un rôle réellement efficace dans l'élaboration et la mise en oeuvre d'un projet éducatif :

— répondre aux attentes de ceux qu'elle aide et non imposer des choses ;

— s'impliquer dans le travail à faire, comme membre à part entière de l'équipe-école, et non agir en observateur ;

— être impliquée dès le départ de la démarche.

Le rôle de soutien d'une personne-ressource apparaît essentiel dans la démarche d'élaboration d'un projet éducatif. C'est une question à considérer soigneusement au départ, tout particulièrement dans le cas d'écoles qui décideraient de façon isolée d'entreprendre une démarche de prise en main, sans que leur commission scolaire en ait eu l'initiative. Où une telle école trouvera-t-elle le soutien indispensable? Lui sera-t-il possible de négocier cela avec la commission scolaire?

7 On se contentera ici de donner les grandes lignes d'une telle comparaison. Dans le Tome 3 de l'étude, au chapitre « L'expérience des professionnels non-enseignants », on traitera des répercussions du rôle de « béquille » sur la fonction des conseillers pédagogiques et sur celle d'autres professionnels de la commission scolaire.

b) Les tournées de supervision du directeur général

Il s'agit d'une autre forme de soutien conforme au mode de gestion décentralisé et participatif mis en place à la commission scolaire.

Le directeur général décida en effet que c'était à lui de se rendre de temps en temps dans les écoles, pour **rencontrer les gens - chez eux -** et **discuter sur place** de leur projet éducatif. Une telle démarche était d'ailleurs conforme à son style personnel de gestion privilégiant, dans la mesure du possible, l'influence par contacts directs. Il a effectué jusqu'ici deux tournées.

— **La première a eu lieu dès que fut rédigée la première version du projet éducatif.** À cette occasion, le directeur des services de l'enseignement accompagnait le directeur général. Il s'agissait de prendre connaissance du projet éducatif, d'en discuter avec le principal (et parfois quelques enseignants), avant la remise officielle aux commissaires.

— **La seconde tournée fut entreprise quelques mois après la mise en oeuvre des plans d'action** découlant du projet éducatif. Il s'agissait alors principalement d'encourager les gens à tenir bon et d'aider les écoles aux prises avec des difficultés, soit à découvrir des voies de solution, soit à se réorienter.

Depuis la mise en place du nouveau système décentralisé de gestion, c'est la première fois qu'une telle démarche était possible à l'échelle de toute la commission scolaire. Elle fut généralement très bien accueillie par les directeurs d'écoles.

> *- C'est important d'être influencé, c'est sécurisant et nécessaire, on discute avec les cadres de solutions possibles qu'on pourrait adopter... et cela les informe en même temps -*

Cet accueil favorable n'exclut pas certaines réserves.

> *- Comme directeur général, il peut penser à certaines choses, mais il me semble encore trop loin pour bien comprendre notre affaire à nous autres. À un moment donné, je ne veux pas qu'il vienne regarder de trop près -*
>
> *(Un principal)*

Quoi qu'il en soit, ce nouveau type de - **contact sur place** - concernant une chose nouvelle importante pour l'école, son projet éducatif, a contribué à modifier chez plusieurs l'image de cadres plutôt lointains et inaccessibles.

Certains enseignants soulignent le type d'apport reçu à cette occasion : - Ils nous présentent des choses tellement humaines... C'est le côté **humain**, le côté **compétent** -. Et des parents apprécient le fait d'avoir - appris à les connaître davantage -.

Des principaux renchérissent sur l'importance de cette supervision et sur le fait qu'elle s'est déroulée dans un **climat ouvert et sécurisant**.

> *- Quand on a présenté notre projet éducatif au D.G., il nous a écoutés avec tout son être. APRÈS, JE N'AVAIS PLUS PEUR DE LE PRÉSENTER AUX ENSEIGNANTS ET AUX PARENTS -*
>
> *- On l'a considéré comme UN SUPPORT. Il nous suggérait certains changements de mots ou de phrases, pour rendre notre document plus clair. Il nous demandait : - Avez-vous fait bien attention à ce qui est écrit ? Si les commissaires vous posent telle question, que répondrez-vous ? -*

Certains ont peut-être voulu, parfois, - mettre le directeur général de leur côté -.

> *- Si lui approuvait personnellement notre projet éducatif, il n'irait pas le détruire devant les commissaires -.*

Ces tournées de supervision-soutien n'avaient pas été planifiées dès le début de la démarche, leur nécessité étant apparue en cours de route. Aussi, les gens n'ont peut-être pas été suffisamment sensibilisés à leur raison d'être, et leur signification a été perçue par certains comme étant ambiguë : fallait-il la considérer la tournée comme un contrôle? un soutien?, **une marque** de confiance?, ou au contraire **un manque** de confiance? Cependant, on observe que la majorité des directeurs d'école reconnaissent, après expérience, sa grande importance dans une démarche de cette envergure, car elle leur apporte **sécurité, encouragement, stimulation** et le **sentiment d'être reliés à un ensemble plus vaste**.

Dans les cas où les enseignants ont participé à ces rencontres de supervision-soutien, ils ont pu faire valoir directement leurs points de vue, et cela a levé l'ambiguïté. « Les enseignants ont su exactement ce que nous sommes allés faire ».

Plusieurs principaux ont même souligné qu'une telle « supervision » pourrait « constituer chez nous une attente constante d'intervention ... un stimulant, si elle était prévue et planifiée ». Ils ont, en quelque sorte, **réclamé qu'elle se généralise** ou s'institutionnalise.

> *« J'ai des informations à donner, et j'aurais le besoin de parler plus à fond de certaines questions »*

> *« Ils ne sont pas revenus depuis le début de nos plans d'action et c'est dommage »*

c) Les tournées du Conseil des commissaires dans les écoles

Il s'agit, là encore, de nouvelles phases ajoutées en cours de route au processus ; elles n'avaient donc pas été planifiées à l'avance, mais sont apparues nécessaires. En effet, à mesure que les écoles progressaient dans la très longue étape des plans d'action, l'on a senti le besoin de la morceler en y introduisant **des temps forts** susceptibles de raviver les énergies.

L'idée d'une telle tournée est née de deux constatations faites lors des étapes précédentes : d'une part, lors de la remise officielle de leur projet éducatif, les divers partenaires avaient, dans chaque école, manifesté une grande satisfaction d'avoir pu dialoguer avec les commissaires sur ce qu'était et voulait leur école ; d'autre part, ces derniers appréciaient de pouvoir commencer à mettre des visages sur des noms, dans chaque école, et entendaient **continuer à s'instruire « en direct » sur les questions d'ordre pédagogique**.

De plus, les commissaires ont vu cette tournée comme une occasion de réaliser une mission importante qu'ils se sont donnée : celle **de susciter et d'animer la communication entre l'ensemble des agents dans une école**. Ils veulent en effet être, en quelque sorte, LES GARANTS DE L'ASPECT COLLECTIF DU PROJET ÉDUCATIF.

Au cours de cette étape de la réalisation des plans d'action, le Conseil des commissaires a donc fait deux visites dans chacune des écoles, dans le but de s'informer à la source et d'échanger sur les activités entreprises, d'encourager directement les gens et aussi de créer une occasion de communication entre les partenaires dans l'école.

Les commissaires voulaient en plus **servir de lien entre les écoles** en faisant connaître aux autres les aspects intéressants et les écueils ou difficultés vécus ailleurs.

Ils voulaient aussi que ces tournées soient pour eux « **un bain de réalisme** » en vue d'améliorer la prochaine planification triennale. C'est ce qu'exprimait le président de la commission scolaire en ouvrant la soirée, dans l'une des écoles :

> *« Nous venons vous demander votre aide et vos réflexions, car nous aurons peut-être des balises à établir, des moyens à changer, une aide plus soutenue à vous apporter »*

Ils voulaient enfin, et c'était le principal, **encourager et motiver** les partenaires de chacune des écoles à continuer les plans d'action entrepris, et à ne pas capituler devant les difficultés de la prise en main. Cet objectif de soutien fut généralement atteint, comme l'exprime un principal:

« La rencontre de ce soir est UNE RELANCE; c'est presque un nouveau départ de notre projet éducatif. »

2. Les outils de travail

La proposition d'outils de travail (grilles, questionnaires, tableaux-types, etc.) à une école qui désire élaborer un projet éducatif est une question extrêmement délicate.

En effet, plus encore que la présence d'une personne-ressource, l'utilisation d'instruments élaborés ailleurs risque de colorer et de biaiser le contenu même du projet éducatif d'une école.

- ***La facture d'un outil dépend de l'idée qu'on se fait du projet éducatif***

En fait cette question des outils est peut-être celle qui force le plus explicitement à se mettre au clair sur l'objectif même et la raison d'être du projet éducatif.

— Le voit-on avant tout comme UN SIMPLE PROCÉDÉ DE GESTION? C'est alors l'aspect administratif qui va prédominer; l'objectif sera par exemple d'entraîner le principal à planifier son activité.

— Le voit-on d'abord comme UNE OCCASION DE PRISE EN MAIN par l'école de ses problèmes, de ses activités et de leur évaluation? Un objectif important sera alors celui des interrelations et de l'interinfluence.

Il est certain que le choix de l'une ou l'autre conception, ou l'accent mis sur l'une des deux va **conditionner directement** la fabrication des outils qui seront utilisés.

Dans la démarche décrite ici, la commission scolaire a clairement opté pour l'aspect « prise en main » du projet éducatif. C'est pourquoi elle a voulu laisser aux écoles le soin de bâtir leurs propres instruments.

Cependant, pour l'étape « Analyse de la situation », l'équipe de planification de cette étape a proposé aux écoles une ébauche d'instrument. On avait en effet décidé que **ce « portrait de l'école » serait le plus complet possible et toucherait au moins les principales dimensions de l'école.** On poursuivait en même temps **un objectif d'information à la population** sur l'état réel des activités dans chaque école et on voulait que dans chacune, les parents aient en main la synthèse de cette analyse au moment où ils auraient à exprimer leurs attentes. L'uniformisation partielle des catégories d'analyse était justifiée par l'importance de donner à tout le monde **un degré commun minimum d'information**. Il y avait donc une raison précise à cette uniformité. Une autre raison était qu'il fallait pouvoir disposer de **termes un peu comparables** permettant la mise en commun et la synthèse au palier de la commission scolaire, à la phase suivante.

Voilà pourquoi l'équipe de planification de cette étape a proposé aux écoles **des listes d'items à examiner**, dont certains étaient obligatoires et d'autres facultatifs. Il y avait **six thèmes obligatoires** dont les programmes et les services aux élèves, avec beaucoup de sous-thèmes comme le bulletin, l'information sur le rendement et le comportement des enfants, le transport, etc. **Dix autres thèmes facultatifs** étaient proposés, comme le perfectionnement, la bibliothèque, l'aménagement physique de l'école.

Si l'objectif premier du projet éducatif est la prise en main de l'école par elle-même, il apparaît que des grilles assez substantielles et détaillées peuvent, **selon le contexte propre à chaque école**, soit constituer un soutien réel, soit comporter surtout des désavantages.

- ***La proposition aux écoles d'outils préfabriqués peut avoir des conséquences désavantageuses pour l'école***

— **Un trop grand nombre de thèmes peut mener à de fausses priorités**

S'il est important d'inscrire, dans le projet éducatif d'une école, les sujets qu'elle veut vraiment améliorer, il est certain que « les choses dans les listes **ne sont pas nécessairement ressenties comme nécessaires** », mais qu'on peut se laisser entraîner à les sélectionner quand même.

> *« D'où la nécessité de PARTIR PLUTÔT DE GRANDS POINTS, de s'asseoir, et d'avoir beaucoup de sessions pour en parler, au lieu d'avoir un questionnaire détaillé tout fait au départ »*
>
> *(Un enseignant)*

Par contre, lorsqu'une école vit une dynamique interne difficile, les gens peuvent avoir tendance à se construire des grilles « aseptiques » comportant des questions « sans danger ». Par exemple : « Donnez-vous un bulletin aux parents? » Cela permet de « faire semblant », cela « occupe le temps », celui « permet le camouflage ».

— **Des thèmes nombreux rendant plus difficile la vérification des consensus**

Même dans la présente démarche, plusieurs ont déploré « la surcharge de priorités, la surcharge de thèmes », qui ont mené parfois à « escamoter le temps de vérification avec un groupe ou l'autre », comme l'explique un principal :

> *« Des parents m'ont fait reprendre toute la compilation de l'« Expression des attentes », pour VÉRIFIER COMBIEN DE PARENTS VOULAIENT L'ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE »*

— **Des thèmes obligatoires ne touchent pas nécessairement le sujet le plus important pour une école particulière à ce moment précis de son évolution**

Un enseignant exprime fort bien ce danger des outils trop élaborés venus de l'extérieur :

> *« C'est peut-être toutes ces petites paperasses-là qui font qu'ON A BÂTI UN PROJET ÉDUCATIF QUI N'EST PAS LE NÔTRE, avec DES CHOSES QUI N'ÉTAIENT PAS DUES : toute la paperasse nous guidait dans le méchant chemin... on aurait pu aborder UN PROBLÈME QUI COLLAIT PLUS À NOUS. Là, vous nous ramenez des schémas : c'est une vue trop superficielle »*

Un tel danger est confirmé par une « béquille » :

> *« Dans mon école, EN DEHORS DES THÈMES OFFICIELS, IL Y AVAIT DES CHOSES IMPORTANTES DONT LES GENS VOULAIENT JASER. Mais les gens disaient : « Ça va prendre trop de temps, il ne faut pas y toucher », car il y avait 25 sujets à aborder. Prenons-en 2 ou 3 et au moins on ne pourra pas se rabattre sur les échéances pour escamoter et camoufler des choses »*

On a constaté en effet que dans certains cas, des enseignants qui reçoivent une grille toute faite risquent de ne pas reconnaître une lacune et de rejeter ainsi une opération s'avérant nécessaire, davantage que s'ils ont à bâtir eux-mêmes des instruments. Mais ils ne veulent pas, pour autant, partir à zéro.

- ***Des grilles ou des questionnaires préfabriqués peuvent être perçus comme un avantage lorsque l'école se sent libre de les réaménager***

D'autres écoles se sont senties plus libres face aux instruments proposés et en ont perçu principalement les avantages, comme par exemple ce principal :

« Quand il (le conseiller) m'arrivait avec un instrument, je me disais : « EST-CE QUE ÇA PEUT SERVIR DANS LE SENS QUE MOI JE VOUDRAIS, n'y a-t-il pas un risque de bifurquer, au lieu de partir de nos propres parents et enseignants ; et ON LE REMANIAIT AU BESOIN »

On voit comment le fait d'avoir à construire ensemble un questionnaire ou une grille d'analyse **fait partie du processus de prise en main collective**, davantage que le seul fait d'avoir à cocher chacun pour soi des items dans une liste préfabriquée.

Certaines écoles ont pris l'initiative d'aller voir dans une autre école :

« On voulait se servir du questionnaire de X, et on les avait rencontrés »

(Un conseiller)

Avant d'utiliser des suggestions ou d'appliquer des grilles préparées par d'autres, une école a intérêt à ne pas oublier sa réalité et son cheminement propre, afin que l'analyse de sa situation colle au vécu quotidien de ses gens.

Cela même est déjà, en soi, un pas vers la « prise en main ».

En conclusion :

1. La proposition d'instruments est nécessaire

La plupart des équipes-école sont d'accord sur le fait qu'il est important d'avoir **des grilles de départ**, parce que « cela sauve du temps » :

« Tu es obligé de les remanier, mais tu ne pars pas avec rien »

— Cela aide à démarrer ;

— cela évite une perte de temps pour l'école ;

— cela évite une duplication du travail à l'échelle de la commission scolaire.

2. Une grande liberté face aux instruments proposés est nécessaire également

— Cela permet aux gens des écoles de créer :

« Créer des outils, ça nous permet de détruire certains points conçus par quelqu'un d'autre, et d'en transformer certains autres »

(Un principal)

— Cela permet de s'impliquer ensemble :

« On a eu à SE FORCER LA « JARNIGOINE » pour en faire, on a eu à créer, ÇA NOUS REMETTAIT EN QUESTION »

(Un principal)

— Cela permet de se sentir « en projet » :

« Si des grilles toutes faites nous menaient à décrire, par exemple que les classes de 3e et 6e ont tel type de pédagogie, ça serait DES INFORMATIONS, mais PAS « UN PROJET »

(Un conseiller)

— Cela permet d'avoir un projet « personnel » à son école :

« On nous a fourni ASSEZ de matériel pour savoir où aller... PAS TROP, pour que nos projets éducatifs soient personnels »

(Un principal)

3. Des instruments proposés « de l'extérieur » peuvent toujours constituer une échappatoire en permettant aux gens d'une école d'éviter de communiquer réellement

On a constaté en effet qu'une école qui n'a pas vécu à fond l'étape importante de « l'expression des malaises lors du premier cycle triennal, et qui fonctionne selon des rapports « en surface », risque d'utiliser également « en surface » les instruments proposés, car ils ont l'avantage d'éviter aux gens d'avoir à se parler vraiment de ce qu'ils font dans l'école.

VI La démarche comporte de l'INFORMATION

L'information a joué un rôle-clé tout au long de la démarche et a été très abondante, même si le processus comporte peu de phases consacrées spécifiquement à l'information. Il est vrai que celle-ci était déjà une dimension importante du fonctionnement régulier de la commission scolaire; cependant, dans les écoles, la démarche du projet éducatif a été une source très importante et aussi une occasion d'information pour tout le monde.

L'information a donc été diffusée très largement à tous les partenaires, soit par des documents, soit par d'autres moyens.

1. L'information écrite au cours de la démarche

a) La plus grosse partie de l'information diffusée provenait DES ÉCOLES

On constate en effet que les écoles ont généré une masse considérable d'information sur leur activité, ce qui est normal, puisqu'elles sont le lieu de l'action pédagogique, et puisque les phases les plus importantes de la démarche se sont déroulées dans les écoles.

- ***Cette information a été dirigée principalement vers les enseignants et vers les parents de chaque école***

Les enseignants en ont retiré, en général, beaucoup de satisfaction:

> *« On a eu beaucoup d'information, mais pas trop. Cela fait beaucoup de documents, mais maintenant, quand on parle, ON SAIT TOUS SI ON EST D'ACCORD »*

Quant aux parents, il était prévu qu'ils recevraient de l'information à certaines étapes bien précises de la démarche.

— **Il y a eu une phase « information des parents sur l'analyse de la situation de l'école », avant que ceux-ci soient invités à venir exprimer leurs attentes.** À cette occasion, comme l'explique un principal, plusieurs écoles ont « transformé l'État de la situation en vue de le présenter aux parents »:

> *« L'équipe-école a fait une journée de réunion pour le reformuler sous forme de courts messages intitulés « Saviez-vous que... », que l'on envoyait à l'ensemble des parents de l'école »*

Dans certains cas, c'est le comité d'école qui s'est chargé de préparer les « Saviez-vous que », dont voici quelques exemples, tirés de la même école:

> *« Saviez-vous qu'il existe des règlements à l'école »?*
>
> *« Saviez-vous que certains enseignants ne sont pas au courant de tous les règlements et qu'il en découle des exigences différentes »?*
>
> *« Saviez-vous que tous les enseignants fonctionnent par objectifs en français et que certains le font pour d'autres matières »?*

« Saviez-vous qu'en français, les enfants savent mieux écouter et parler que lire et écrire ? Que l'école atteint ses objectifs à 50% » ?

« Saviez-vous que le directeur et les enseignants sont très satisfaits du contenu et de la forme de l'information qu'ils vous transmettent » ?

« Saviez-vous que les services du travailleur social ne sont pas utilisés à l'école » ?

« Saviez-vous qu'en anglais, seulement 50% des élèves de 6e répondent assez bien aux objectifs du Ministère » ?

« Saviez-vous que 80% et plus des élèves se sentent aimés de leur professeur » ?

« Saviez-vous que les services offerts aux élèves sont satisfaisants » ?

« Saviez-vous qu'on punit les enfants, mais qu'aussi on les récompense » ?

Certaines écoles voulaient ainsi « provoquer » et « forcer » l'intérêt des parents, comme l'explique un enseignant membre d'une équipe-école :

« On leur a envoyé des notes provocatrices : si vous ne venez pas, c'est nous qui allons « faire » l'école ; êtes-vous intéressés à recevoir une copie du projet éducatif » ?

— **Une autre phase officielle d'information a eu lieu avant l'étape du « référendum » sur le projet éducatif de l'école**. Il s'agissait d'informer l'ensemble des parents **sur le contenu** du projet éducatif de leur école, avant sa remise aux commissaires, afin que ceux qui n'avaient pu l'influencer lors des étapes antérieures aient encore une occasion de le faire en connaissance de cause, et afin qu'ils puissent se prononcer lors de la consultation générale ou « référendum ».

— **À l'étape des plans d'action**, certaines écoles ont veillé à informer l'ensemble des parents de ce qui était entrepris et l'ont fait assez systématiquement.

Le directeur d'une école, par exemple, a préparé « pour les parents et pour toute la population » une série d'articles de trois pages sur chacun des plans d'action mis en œuvre.

Chacun de ces courts documents intitulés « Suite du projet éducatif » contenait la liste des priorités retenues à l'école avec les dates où elles seraient réalisées, et la description détaillée des démarches en cours **pour l'un des plans d'action**.

« À la lecture de ces démarches, vous constaterez sans aucun doute que l'école PREND TRÈS AU SÉRIEUX les recommandations faites lorsque vous avez exprimé vos attentes.

Cette information est pour vous l'occasion de PRENDRE CONSCIENCE DE L'ACTION QUI SE POURSUIT dans l'école que fréquente votre enfant ; il faut dire que ce travail s'accomplit en plus de la tâche quotidienne des enseignants »

(Doc. Les priorités de l'école « X », No 8)

Ce genre d'information semble avoir été satisfaisant pour les parents :

« On se demandait si tout s'arrêterait là, mais on a eu de l'information PÉRIODIQUEMENT »

— Deux écoles ont créé ou revitalisé le **Journal de l'école** pour véhiculer auprès des parents l'information sur l'élaboration du projet éducatif, puis sur sa mise en œuvre.

« Dans le journal, on explique aux parents où l'école en est rendue »

(Membre du comité d'école)

- ***L'information en provenance des écoles a également été dirigée vers la commission scolaire***

On a vu en effet que la synthèse de l'analyse de situation, ainsi que la synthèse des attentes des parents et des enseignants, ont été envoyées à la commission scolaire par chacune des écoles. Cela constituait en effet des données de base importantes pour ses orientations triennales.

De plus, chaque école remettait aux commissaires, lors de la tournée de ces derniers, un bilan écrit sur l'avancement de ses plans d'action.

b) Une partie de l'information diffusée provenait DE LA COMMISSION SCOLAIRE

— Au début de la démarche, le centre administratif a, en effet, envoyé à chaque école, une « synthèse des exigences du Ministère » concernant les programmes et le Règlement no 7, préparée par le Service de l'enseignement, afin que celles-ci puissent en tenir compte.

— À l'étape « Élaboration du projet éducatif », lors des journées d'échanges entre les commissaires et les représentants de chaque école, chacune des personnes présentes a reçu de la commission scolaire une synthèse des analyses de situation de toutes les écoles concernant chaque programme et chaque dimension importante de l'école, et également une synthèse d'ensemble des attentes de tous les parents et de tous les enseignants de la commission sur les mêmes points. Cela fournissait à chaque école un élément comparatif.

À l'issue de ces journées d'échanges, le texte des Orientations triennales et des Exigences des commissaires a été distribué à tous les participants et aux membres des équipes-école.

— De plus, tout au long de la démarche, la commission scolaire a diffusé, par **son journal « La Brèche »**, beaucoup d'information sur le projet éducatif et sur les diverses étapes de la démarche.

— Enfin, **les journaux locaux** ont également véhiculé des informations, à certaines étapes touchant plus directement l'ensemble des parents. On voulait, par exemple, les inciter à participer à l'étape d'expression des attentes ou à être présents lors d'événements importants pour les écoles, comme la remise du projet éducatif aux commissaires.

2. L'information transmise autrement que par des documents

En plus de l'information formelle transmise par des documents, **la multiplication des contacts**, suscitée par la démarche, a permis d'accroître l'information réciproque. Par exemple, les enseignants ont eu des occasions d'échanger entre eux sur ce qui se passait d'une classe à l'autre, sur la façon dont ils voyaient les choses.

Certains comités d'école ont suivi pas à pas les étapes d'élaboration et de réalisation du projet éducatif de leur école, et ont pu, à cette occasion, exercer **leur fonction de RELAIS auprès des autres parents**. Le comité d'école recevant alors beaucoup d'information sur les moyens employés, les problèmes rencontrés, et participant à certaines phases de la démarche, il a, par ses membres, joué le **rôle de médiateur oral** en transmettant **à mesure** une information de bouche à oreille aux autres parents.

> *« Nous sommes plus conscients de ce que les profs et la direction vivent et font. À L'ÉPICERIE, CHEZ LA COIFFEUSE, ÇA NOUS ARRIVE DE RENCONTRER D'AUTRES PARENTS, ET NOUS SOMMES EN MESURE DE LEUR EXPLIQUER, par exemple, toute la préparation qu'il y a eu dernière une assemblée générale comme celle qu'ils ont vécue.*

Ou encore, les gens me demandent : « C'est pourquoi ce qu'on a reçu ? Je leur explique… « Ah, c'était ça ! » Ils avaient jeté la feuille à la poubelle. »

(Membre de comité d'école)

Quelques commissaires ont joué le même rôle de médiateur oral :

« À MON TRAVAIL, DES GARS ME POSENT DES QUESTIONS À LA PAUSE-CAFÉ. Je leur explique ce que c'est que le projet éducatif, et pourquoi c'est important qu'ils aillent donner leurs attentes comme parents. »

— **Certaines phases de la démarche**, comme l'échange entre les parents et les enseignants sur leurs attentes, ou la tournée des commissaires, ont été des moments d'échange d'informations entre les parents et les enseignants mais aussi entre d'autres personnes, et parfois d'une école à l'autre.

— **Des assemblées générales** ont également servi à transmettre aux parents de l'information sur le projet éducatif lui-même. C'est le cas, par exemple, pour les « nouveaux parents » auxquels, dans quelques écoles on distribue un document d'information sur le projet éducatif de l'école.

Certaines réunions sont prévues pour tenir l'ensemble des parents au courant de la réalisation des plans d'action :

« Nous allons essayer de leur faire voir DE QUELLE FAÇON la nouvelle méthode de mathématiques RÉPOND À LEURS ATTENTES. »

(Un directeur)

— Dans l'une des écoles, l'information sur le plan d'action concernant l'intégration des enfants en difficulté d'apprentissage s'est faite sous forme d'une **mise en situation**. L'un des parents jouait le rôle du professeur, et avait à mettre en pratique des solutions (trouvées par les parents présents eux-mêmes) sur la façon de faire fonctionner sa classe, dans laquelle trois élèves jouaient le rôle d'enfants ayant des difficultés. La discussion suivant une telle mise en situation était alors l'occasion, pour le « vrai » titulaire de la classe, de donner **une information réellement assimilable par les parents présents, parce que désirée à la suite d'une prise de conscience**.

— **L'information aux parents par téléphone** a été également utilisée au cours de la démarche par certains comités d'école.

— **Quelques visites à domicile** auprès de quatre familles particulièrement « coupées » de l'école ont été choisies par le directeur de l'une des écoles comme un moyen spécial de « les informer sur des points particuliers ».

3. Les avantages d'une telle information « collée » aux étapes de la démarche

Elle a permis aux enseignants et à une fraction appréciable des parents de ne pas se sentir étrangers, mais bien membres de leur école, dans la mesure même où cette information a été **choisie** et **fournie au bon moment**. Et cela a eu des effets secondaires parfois importants.

Dans une école, par exemple, les parents ont manifesté beaucoup d'intérêt aux « Saviez-vous que ».

« Cette opération arrivait au bon moment : il y avait eu 13 parents à l'assemblée générale d'élection du comité d'école en octobre dernier, et CELA A FAIT PASSER LES PRÉSENCES À 45% À LA RÉUNION SUIVANTE. À l'assemblée d'élection de cette année, on a fait une partie « information » pour répondre aux attentes des parents, et 55% des familles sont venues : on leur a expliqué comment on fonctionne en français, et pour toutes les matières. »

(Parent membre de l'équipe-école)

En général, on constate que le fait de donner aux parents une information **sur toutes les activités essentielles de l'école contribue à modifier leur attitude**.

« Depuis que l'information se fait, ça a changé du tout au tout : les parents sont beaucoup moins « chialeux » »

(Parent membre d'une équipe-école)

« Les parents informés SONT SURPRIS DE CONSTATER CE QUI SE FAIT »

(Un enseignant)

4. Les écueils rencontrés

— Ils touchent d'abord **la quantité** d'information : il peut y en avoir trop, et, dans certaines écoles, l'écueil principal a été l'avalanche de documents. Lors de la phase de sensibilisation des parents au projet éducatif, une école leur a fait parvenir « une feuille de papier par jour ». Ailleurs, ils ont été inondés de « Saviez-vous que »

« On leur a envoyé des papiers jusqu'à écoeurement. C'ÉTAIT UN ORAGE DE PAPIERS, on a arrêté ça »

(Un directeur)

« Chez nous, des parents m'ont dit : « On ne chauffe plus au bois »

(Un directeur)

Dans d'autres écoles, par contre, l'information a été insuffisante et les gens de l'équipe-école reconnaissent qu'il est possible que certains parents n'aient jamais entendu parler du projet éducatif de leur école.

— Les écueils touchent ensuite **le moment** où l'information est diffusée. Dans une école, par exemple, les parents ont reçu trop d'information durant la période de sensibilisation, au début de la démarche, ce qui a mené à une démobilisation au moment de l'action.

« Au début on les a noyés, tellement que lorsqu'on a envoyé une invitation sérieuse pour les Attentes, LES GENS NE L'ONT MÊME PAS LUE »

(Un parent de l'équipe-école)

— Un autre écueil touche **les modalités** de l'information. Comme l'explique un principal, « il est nécessaire de choisir l'information, de trouver laquelle envoyer, et de prendre les moyens de savoir si c'est profitable ».

On a constaté également qu'il est important que l'information soit **rédigée « dans un langage de parents » et selon leur point de vue**, si l'on veut qu'elle soit significative pour eux. C'est ce qui s'est produit par exemple, lorsque les parents du comité d'école ou de l'équipe-école ont rédigé eux-mêmes les « Saviez-vous que ».

— Enfin, un dernier écueil concerne **l'information sur « les suites » données**, soit aux étapes dans lesquelles parents ou enseignants ont été davantage impliqués, soit au projet éducatif lui-même.

Par exemple, certaines équipes-école, tout occupées à bâtir des plans d'action, se sont rendu compte, à un moment donné, qu'un certain « rattrapage d'information » était nécessaire.

« On avait oublié de dire aux parents ce qu'on faisait avec l'information donnée par eux pendant les Attentes. Il faudrait que LE FAIT QU'ON EN A TENU COMPTE soit ÉVIDENT POUR TOUT LE MONDE »

Il est en effet important que l'ensemble des parents soient informés du déroulement des plans d'action prioritaires, mais également du fait que l'école **a déjà pris des mesures pour répondre à des attentes plus « mineures »**.

En conclusion :

On voit que les écoles et la commission scolaire ont essayé de donner une information adéquate et pas trop volumineuse, tout au long de la démarche. Cependant, cette information n'a pas toujours été **intégrée de façon continue au déroulement de la démarche**. Comme le souligne un parent d'une équipe-école, « il aurait fallu qu'elle accompagne davantage chaque étape ».

Par ailleurs, même si la dose juste d'information n'a pas toujours été facile à trouver, les échanges informels plus nombreux suscités par la démarche en ont véhiculé une bonne quantité. Et tout cela représente certainement un effort d'information « **en temps réel** » et souvent « **en direct** » avec des possibilités de clarification immédiate.

C'est précisément l'absence de ce type d'information réellement utilisable, donnée au fur et à mesure que progresse une démarche, qui est souvent à l'origine des plaintes concernant le manque de communication, dans de nombreuses organisations qui produisent pourtant une information volumineuse.

VII La démarche comporte de l'ÉVALUATION

Le processus comprend une étape d'évaluation bien identifiée à la fin du cycle, relativement peu d'évaluation systématisée après chacune des grandes étapes, et passablement d'évaluation informelle.

1. L'évaluation à la fin du cycle

Conformément à son système de gestion triennal, la commission scolaire avait prévu **trois années**[8] pour l'élaboration des projets éducatifs par les écoles et la réalisation des premiers plans d'action.

À la fin de l'été 1980, une nouvelle démarche a été entreprise au cours de laquelle chaque école fera l'évaluation et la révision systématiques de son projet éducatif et fixera de nouvelles priorités pour les trois années suivantes. Ce bilan devrait comprendre deux choses.

Tout d'abord, il devrait permettre de **comparer les résultats obtenus par la mise en oeuvre des plans d'action avec les objectifs poursuivis** par chacun d'eux.

Mais il devrait aussi permettre de **faire le point par rapport à la situation générale de départ**. En effet, une évaluation est incomplète si l'on considère uniquement l'écart entre les objectifs atteints et ceux qui étaient poursuivis. Car une démarche comme celle du projet éducatif engendre des **effets non recherchés ou non prévus, qui sont parfois plus importants à court terme pour l'évolution de l'école** que les résultats des objectifs explicitement formulés.

Il est important que les gens aient la possibilité d'en prendre conscience, afin de tirer parti aussi bien des erreurs commises que des « bons coups » : en effet, l'évaluation peut provoquer un certain découragement si elle ne se réfère qu'aux objectifs visés et ne tient pas compte, par exemple, des nombreuses prises de conscience et des améliorations d'un autre ordre qui ont été faites.

Par exemple, c'est à la suite d'une évaluation du cycle triennal décrit ici qu'il a été décidé d'introduire des enseignants et des parents dans les équipes de planification du prochain cycle consacré à la consolidation et au développement des projets éducatifs et d'y introduire aussi une phase initiale de sensibilisation plus poussée.

---

8 Voir au chapitre « Le projet éducatif et la gestion scolaire », le diagramme « Rapports entre la gestion quotidienne et la gestion du développement dans l'école et dans la commission scolaire ».

À la fin d'un cycle, on devrait également vérifier si certaines attentes exprimées par les parents ou par les enseignants sont restées sans réponse, et si certains éléments importants de l'analyse de situation faite lors du cycle précédent n'ont pas encore reçu de solution.

2. L'évaluation systématisée après chacune des grandes étapes

L'équipe de planification générale n'avait pas prévu de temps d'évaluation à la fin de chacune des grandes étapes du processus, et pourtant certains principaux en manifestent le besoin :

> « *J'aimerais avoir de l'aide pour UNE ÉVALUATION EN COURS DE ROUTE, POUR RELANCER LES ENSEIGNANTS. Je suis en train de préparer des grilles d'évaluation* »

Une seule équipe-école a procédé à une évaluation après chacune des étapes de la démarche d'élaboration de son projet éducatif. Et le fait qu'aucun outil n'ait été proposé aux écoles à cette fin, peut être considéré comme une lacune du processus : en effet, cela leur aurait certainement permis d'être plus attentives à tel ou tel point au cours des phases suivantes ou de tabler plus consciemment sur certains acquis.

Mais il ne faut pas oublier que l'on voulait **que les écoles puissent se lancer le plus rapidement possible dans l'action**. En inscrivant systématiquement des périodes d'évaluation à la fin de chaque étape, ne risquerait-on pas d'allonger de façon exagérée le temps de préparation du projet éducatif ?

Il faut mentionner également que peu d'écoles, au cours de cette première démarche de mise en œuvre de leur projet éducatif, se sont astreintes à se donner des **critères précis d'évaluation**.

L'école « Y » a tenté quelque chose d'intéressant en ce sens. Nos objectifs seront atteints, par exemple :

- si chaque enfant d'un groupe peut dire : « mon professeur me trouve bon en ceci » ;
- si chaque enfant peut présenter au moins une réalisation dont il est fier, faite au cours de l'année ou du quart ;
- si pas plus de deux parents n'ont à se plaindre d'un manque de collaboration de l'enseignant ;
- lorsque 75% (ou 90%) des élèves auront un cahier propre à la fin d'un quart.

L'école « X » également, elle précise en effet que l'objectif de préparer un programme précis et cohérent de la maternelle à la 6e année en mathématiques « sera atteint lorsque l'école aura, par exemple :

- découvert les raisons qui font que des notions ne sont pas enseignées ;
- déterminé, parmi les notions non vues, celles que nous intégrerons au programme, et à quel degré ?
- vérifié, parmi les notions placées au programme, celles qui sont conformes aux exigences du Ministère ;
- etc.

Pour certaines écoles, une période propice pour faire le point a été **la fin de l'année scolaire**. Cela leur permet d'avoir, dès le démarrage de l'année suivante, une idée précise de ce que l'on veut entreprendre ou poursuivre, sans remise en route trop laborieuse.

3. L'évaluation informelle

Cependant, une sorte **d'évaluation continue non formelle** a existé dans plusieurs écoles. Après telle opération, telle assemblée, telle réunion de travail, il se faisait une ANALYSE REFLEXIVE : on examinait, de façon assez spontanée, **les effets de ce qui venait de se passer ou d'être fait**. Cette prise de conscience au fur et à mesure du plus grand nombre possible d'effets d'une action, en termes d'attitudes acquises, de points de vue modifiés, est une autre forme d'évaluation qui a une grande importance dans une démarche aussi longue.

> *« Il est important de prendre conscience des difficultés et des bons coups vécus à l'étape qui se termine, MÊME S'ILS N'ÉTAIENT PAS ANTICIPÉS ; cela peut nous aider à planifier l'étape qui s'en vient. Par exemple, en planifiant les Attentes, on se demande comment les enseignants ont vécu l'Analyse de situation. On ne perd pas de vue pour autant les objectifs poursuivis, mais ils ne sont qu'un aspect de l'évaluation parmi d'autres. »*
>
> *(Un cadre)*

L'évaluation informelle a donc été importante tout au long de la démarche ; elle a pris diverses formes.
Par exemple, dans certaines écoles, on a recueilli l'impression des enseignants au fur et à mesure du déroulement d'un plan d'action ; les personnes-ressources affectées à chaque école ont beaucoup échangé lorsqu'elles se retrouvaient ensemble à la commission scolaire ; le Bureau de direction a eu, surtout au début, des discussions après la fin des diverses étapes, **c'est ainsi qu'on a décidé d'assouplir ou de modifier les échéances**. De plus, une sorte d'analyse-évaluation un peu permanente se fait par le biais des rencontres et des échanges nombreux entraînés par le mode de fonctionnement de la commission :

> *« PEU DE CHOSES SONT CACHÉES CHEZ NOUS. À PEU PRÈS TOUT SE DISCUTE OUVERTEMENT. »*

Enfin, il faut souligner que la commission scolaire se considère comme une organisation en état d'apprentissage, en ce qui concerne ce genre de démarches collectives :

> *« Nous en sommes à un certain point dans notre processus de croissance en tant qu'organisation : nous avons d'abord appris à faire des analyses de situation, puis à planifier des projets, des plans d'action, ce qui est déjà plus difficile. NOUS AVONS TOUT JUSTE COMMENCÉ À ABORDER L'ÉVALUATION. À EN FAIRE UNE PRÉOCCUPATION DANS NOS ACTIONS, ET IL NOUS RESTE À NOUS RENDRE COMPÉTENTS EN CETTE MATIÈRE. »*
>
> *(Un cadre)*

C'est dans cette perspective d'apprentissage de l'évaluation que **la tournée des commissaires**, en plus d'être une forme de soutien pour les écoles, a été, de fait, une phase importante d'évaluation des actions en cours.

En effet, à cette occasion, les commissaires ont rappelé aux écoles qu'il existait des priorités à l'échelle de la commission scolaire, en leur posant des questions sur l'implication des parents dans les projets éducatifs des écoles par exemple, ou sur le français écrit. Ils ont pu aussi se faire une idée du degré de prise en main.

Quant aux écoles, cette tournée a été en plus pour elles **l'occasion de faire le point de façon systématique** : chacune, en effet, a produit un Rapport d'étape sur chacun des plans d'action en cours, lequel était remis aux commissaires, lors de leur visite, ainsi qu'à tous les participants, pour servir de base aux échanges.

À cet égard, **la tournée du directeur général** a été également, pour une part, une forme d'évaluation. Cette fois, il s'agissait plutôt d'**un essai d'évaluation « en temps réel »** : le directeur général essayait, avec le principal, d'explorer certaines difficultés de réalisation de tel plan d'action **pendant qu'il se déroulait**, de préciser et d'approfondir les objectifs visés par tel autre, d'analyser la pertinence des moyens mis en oeuvre.

On voit que les diverses formules d'évaluation imaginées au cours de la démarche n'ont pas eu principalement pour les gens une connotation de contrôle coercitif, ceux-ci ont bien perçu, comme l'exprime un principal, que

« L'évaluation, c'est en même temps UNE RELANCE »

VIII Le projet éducatif a été ÉCRIT DANS UN DOCUMENT

L'équipe de planification générale de l'étape « projet éducatif » a décidé que chaque école rédigerait son projet éducatif. Le document serait ensuite remis officiellement aux commissaires et distribué à tous les enseignants et à tous les parents.

Certains peuvent contester l'importance, pour une école, **d'écrire** son projet éducatif, en rappelant avec raison

« On ne rédige pas un projet éducatif, on l'élabore, puis ON LE VIT »
(Mémoire de l'Association des cadres scolaires, p. 149)

Cette position reflète une méfiance du formalisme et la crainte de « voir, dans un avenir très prochain, quelqu'auteur écrire un guide suggérant une méthodologie de rédaction d'un projet éducatif ».

Plusieurs craignent en effet que le fait de devoir **écrire** un projet éducatif ne soit un moyen par lequel « on pourrait le **standardiser**, avant même d'avoir pu percevoir et sentir de quelle nature il est ».

Cependant, la rédaction des projets éducatifs apparaît être une composante essentielle du processus décrit ici : le document constitue à la fois **le point d'arrivée** des étapes d'élaboration et **le point de départ** de l'action.

1. Quelques raisons de l'importance d'avoir un document

De l'avis des acteurs eux-mêmes, il est important que le projet éducatif soit écrit, pour un certain nombre de raisons qui sont les suivantes :

- ***L'écrit force à préciser ce que l'on veut***

En effet, comme l'explique un enseignant, il est facile de penser que « les paroles n'ont pas de portée », mais « l'écrit oblige à porter attention à la valeur des mots ». Un enseignant membre d'une équipe-école souligne combien il peut être relativement facile de parler de « dire beaucoup de choses sans s'expliquer sur les termes ». Mais une fois qu'ils le voient écrit, certains sont surpris, comme l'atteste cette enseignante :

« Ils disaient : c'est pas ça qu'on voulait dire... mais moi j'étais là et J'AI VU que c'était VRAIMENT LEUR IDÉE QUI ÉTAIT ÉCRITE »

Une autre enseignante, nouvellement arrivée dans une école, explique combien elle a perçu en arrivant que « les choses étaient vagues », que « **les façons de faire étaient comme sous-entendues** », elle était obligée d'observer et de poser beaucoup de questions auxquelles elle ne recevait pas toujours de réponse :

« Le projet éducatif NOUS A FORCÉS À PARTAGER NOS IDÉES ET À LES METTRE SUR PAPIER. Là, on a un écrit »

- ***L'écrit engage***

Les gens des écoles considèrent que le fait d'avoir ÉCRIT leurs orientations et leurs intentions d'action constitue « un engagement très fort », tout d'abord **face à eux-mêmes**

Type: R I I) No:

Auteur: Henripin Moutha et al

Titre: Le secondaire au Nord pour les années 70. Le projet éducatif de l'école #2

Date de publication: 1991 Volume: 1 No. de pages: 272

Organisme: Conseil supérieur de l'éducation

Programme:

Analyse: Départ: 1 0 1 0 1 Retour: Vér:

Microfiche disponible Oui ☐ Non ☐ Autorisé: Oui ☐ Non ☐

Microfichage: Départ: Retour:

Disponible à Format:

Format:

Gisement: SR 1 7 1.

Notes:

- Parce que c'était écrit, cela prenait de l'importance. Hé, cette phrase-là, elle mène à quoi ? Ça nous engage ! -

(Un enseignant)

L'écrit constitue également un engagement **face aux autres** : les gens reconnaissent que le fait d'écrire le projet éducatif, « c'est engageant »

- Un jour ou l'autre, on pourra nous dire : tu as marqué cela dans ton projet éducatif, EST-CE QUE TU ÉTAIS RESPONSABLE QUAND TU L'AS FAIT ? -

Et un directeur explique jusqu'où va, dans son école, le sentiment d'engagement lié au document : **« C'est comme un contrat qu'on a signé ensemble »**

- ***L'écrit aide à structurer l'action***

Le fait d'écrire ce qui a été décidé permet de « ne pas s'éparpiller » et « d'éviter les tâtonnements ». Cela aide les gens à structurer leur action « autour de la même chose »

Et certains enseignants disent ne jamais aller à une réunion sans leur Projet éducatif

- ***Le document est un aide-mémoire***

Il constitue, selon eux, un point de référence qui leur permet de se poser des questions sur ce qu'ils font : « On peut s'arrêter et le relire ». Plusieurs considèrent que si elles n'étaient pas écrites, bien des choses discutées et décidées risqueraient de leur échapper au fil des jours

- L'écrit est une mémoire à laquelle on se réfère -

- ***L'écrit apporte une sécurité***

Le fait de pouvoir consigner dans un document ce qui a été débattu et retenu est considéré aussi comme sécurisant : cela est important pour les écoles. Se pouvoir s'y référer au cours de leur évolution

- Comme on est en cheminement et que nos idées évoluent, CELA NOUS PERMET DE VÉRIFIER -

(Un principal)

- C'est important, cela permettra de le réviser en septembre -

(Un enseignant)

2. Quelques dangers inhérents à l'écrit

— Il faut reconnaître que dans certaines écoles, l'on peut être tenté **d'enjoliver un peu les choses** en les mettant par écrit

— Un autre danger est **la rigidité** : certains peuvent facilement attribuer à l'écrit une valeur de vérité intouchable et non révisable. Ils peuvent avoir de la difficulté à se sentir libres de le modifier afin de l'adapter au fil de l'action

— De plus, il n'est pas impossible que le document serve à **masquer l'absence de communication réelle** dans une école ; mais l'expérience a montré que cela ne tient plus au moment de l'action

— L'écrit présente aussi **un risque de formalisme, d'abstractions, de fuite dans les formulations stéréotypées** ayant peu de rapport avec la vie réelle de l'école. Il peut ainsi contribuer à faire du projet éducatif un pur rituel où les « belles phrases » suffisent et finissent par remplacer l'action concrète. En effet, les mots peuvent permettre d'oublier la situation pratique et la nécessité d'agir au lieu de la rappeler : l'écriture n'est pas un substitut à l'action

— L'écriture « des autres » peut être un autre risque si, par exemple, des dirigeants cherchent à **utiliser l'écriture pour imposer leurs vues** en les faisant passer pour celles

de tout le monde, alors que la chose n'est pas vraie (ou pas encore vraie), ou qu'elle n'a pas été vérifiée.

— Enfin, certains peuvent **trouver menaçant le sentiment d'« engagement »** lié à l'existence d'un document écrit, même s'il est valorisé.

DESCRIPTION CHRONOLOGIQUE DÉTAILLÉE DU PROCESSUS

Cette section décrit de quelle façon les diverses composantes de la gestion du processus sont agencées les unes par rapport aux autres dans une succession d'étapes et de phases que l'on examinera plus en détail.

Bien sûr, il ne s'agit pas ici d'un modèle à généraliser, mais d'UN CHEMINEMENT INVENTÉ PAR UN MILIEU PARTICULIER, et qui est susceptible d'être utile à d'autres milieux qui veulent élaborer LEUR PROPRE CHEMINEMENT.

La description détaillée du processus qui a été mis en œuvre permet de mieux saisir **COMMENT une philosophie de gestion peut guider réellement** le fonctionnement d'une organisation.

Ce milieu a pris en main sa propre évolution. Pour cela, il ne s'est pas contenté **d'énoncer** des orientations ; il les a **traduites en actions** à travers une succession d'étapes et de phases qui n'ont pas été copiées telles quelles ailleurs, ni déterminées d'une façon gratuite.

Pour chacune des quelque trente phases, on décrira dans l'ordre suivant (en colonnes de gauche à droite) :

- le palier où elle se réalise (commission ou école) ;
- l'organisme qui la prend en charge ;
- les intentions visées qui la motivent ;
- le mandat précis et détaillé confié alors à cet organisme ;
- les catégories de personnes impliquées dans cette phase ;
- le type d'implication ou d'activité des personnes ou des organismes (information, planification, etc.) ;
- certaines remarques apportant des précisions utiles sur la façon dont la phase s'est en fait déroulée.

Le processus que l'on va décrire laisse bien voir qu'une « mécanique » a une utilité quand elle est élaborée en fonction d'INTENTIONS que l'on poursuit, et aussi en fonction d'un CONTEXTE où ces intentions se réaliseront. Ce sont les conditions de son **efficacité**.

1. ÉTAPE : LES PRÉLIMINAIRES

Deux phases préliminaires ont contribué à engager les gens dans la démarche et à en déterminer les grandes orientations :

- Sensibilisation à l'opération
- Planification générale de la démarche

Phases	Palier	Organismes responsables	Intentions visées	Mandat
1) SENSIBILISATION AUX INTENTIONS DE LA COMMISSION SCOLAIRE	C.S. et ÉCOLE	Direction générale	• Faire savoir que la commission scolaire a l'intention de se donner un projet éducatif et qu'une démarche en ce sens sera entreprise à l'échelle de la commission scolaire afin de réduire l'insécurité de chacun des groupes devant un projet nouveau dans lequel il va être impliqué	• Faire connaître les premières intentions de la commission scolaire d'élaborer un projet éducatif • Recueillir des réactions permettant de structurer une démarche qui reflétera les aspirations de chacun et tiendra compte des diverses objections
2) PLANIFICATION GÉNÉRALE DE LA DÉMARCHE	C.S.	Comité de coordination		• Donner les grandes orientations pour l'ensemble de la démarche. Ce comité suggère que chaque école ait son propre projet éducatif et que la commission scolaire indique des orientations générales pour trois ans, ainsi que certaines exigences concernant les projets éducatifs des écoles

Les personnes impliquées								Type d'implication des personnes et/ou des organismes	Remarques d'ordre pratique
Com.	Cadres	Princ.	PNE	Ens.	Par.	Aide ext.	Emp.		
Tous	Tous	Tous	5	Tous	—	—	—	information Réflexion Rétro-action	Cette phase se déroule « en cascade » : le directeur général sensibilise les cadres, les commissaires et les principaux ; les principaux sensibilisent les enseignants et les membres du comité d'école. La participation des enseignants est la préoccupation majeure des principaux et des cadres au cours de cette phase.
5	3	—	—	—	prés com de par	—	—	Planification	

Phases	Palier	Organismes responsables	Intentions visées	Mandat
	C S	Comité de planification générale	• Avant d'inviter les enseignants et les parents à participer à l'élaboration d'un projet éducatif, et afin de ne pas les lancer dans l'inconnu, la commission scolaire veut clarifier ce qu'elle entend par projet éducatif et préciser les grandes étapes d'un processus qui correspond à sa philosophie de gestion	• Opérationnaliser les grandes orientations données par le comité de coordination — Préciser les objectifs généraux — Identifier les grandes étapes de la démarche envisagée — Préciser les orientations générales de chacune des étapes — Préciser le mandat des équipes de planification générale de chaque étape
	C S	Bureau de direction		• Étudier la planification proposée par le comité de planification générale • Décider des modifications à y apporter

Les personnes impliquées								Type d'implication des personnes et ou des organismes	Remarques d'ordre pratique
Com.	Cadres	Princ.	PNE	Ens.	Par.	Aide ext.	Enf.		
—	Tous	2	1	—	—	?	—	Planification	Après la réalisation de son mandat ce comité est dissous et ses membres sont intégrés aux différents comités de planification de chacune des étapes suivantes.
—	Tous	Tous	—	—	—	—	—	Décision	Le Bureau de direction est un organisme permanent de la commission scolaire composé des cadres et des principaux. Cet organisme prend à peu près toutes les décisions de fonctionnement qui impliquent l'ensemble des écoles.

2. ÉTAPE : L'ÉTAT DE LA SITUATION

Cette étape se réalise en trois phases :
- Analyse de la situation de l'école
- Étude des exigences du MEQ
- Étude des ressources disponibles

Les trois phases sont présentées successivement, mais elles ont été réalisées parallèlement dans le temps.

Phases	Palier	Organismes responsables	Intentions visées	Mandat
1) ANALYSE DE LA SITUATION DE L'ÉCOLE	C.S.	Comité de planification générale de l'étape	• Faire le portrait de l'école, c'est-à-dire décrire et évaluer la situation de chaque école, quant aux principaux aspects de son fonctionnement et de sa vie pédagogique. • Ce portrait de l'école doit fournir des informations de base objectives que l'école pourra utiliser lors des étapes suivantes. On veut en effet que les attentes qu'expriment les parents et les enseignants soient appuyées sur cette analyse de la situation. On veut aussi que chaque école puisse élaborer son projet éducatif à partir du point où elle en est réellement.	• Définir qui va faire l'analyse et comment cette étape se réalisera. Le comité suggère la formation d'une **équipe-école** qui prendra en charge la réalisation de l'étape dans l'école. • Préciser le contenu de l'analyse ainsi que le degré de détail et de profondeur, dans le but de ne pas prolonger indûment cette étape. Le comité suggère que chaque école analyse obligatoirement un certain nombre d'aspects de son fonctionnement (appelés « thèmes ») et que chaque école soit libre d'analyser ou non sa situation sur un certain nombre d'autres thèmes proposés.

Les personnes impliquées								Type d'implication des personnes et ou des organismes	Remarques d'ordre pratique
Com.	Cadres	Princ.	PNE	Ens.	Par.	Aide ext.	Enf.		
—	DSE	1	2	1	1	1	—	Planification	Comme il s'agit d'élaborer un « projet éducatif d'école », on veut aborder en premier lieu des thèmes qui touchent les enfants de plus près. Compte tenu du fait que c'est la première fois qu'on explicite le projet éducatif de l'école, il est accepté qu'une école puisse choisir d'analyser un nombre limité d'aspects de son fonctionnement

Phases	Palier	Organismes responsables	Intentions visées	Mandat
				Par exemple Thèmes obligatoires — l'information donnée aux parents sur le rendement et le comportement de leurs enfants — les programmes — les règlements — etc Thèmes facultatifs — les relations dans l'école — l'aspect physique de l'école — la psychologie de l'enfant — le perfectionnement — etc Le comité suggère aussi des questions qui pourraient être abordées sous chaque thème Par exemple : les règlements — l'existence des règlements — leur connaissance par le personnel et les parents — les sanctions — etc • Assurer le soutien nécessaire à la réalisation de l'étape Le comité suggère qu'une personne-ressource s'intègre à chaque équipe-école et réalise le mandat de l'équipe-école avec les autres membres de cette équipe

Les personnes impliquées								Type d'implication des personnes et ou des organismes	Remarques d'ordre pratique
Com.	Cadres	Princ.	PNE	Ens.	Par.	Aide ext.	Ens.		
									Pour l'ensemble des thèmes, voir le document **Comment s'y est-on pris ? Quelques exemples instruments pour le projet éducatif**, Direction des communications, Conseil supérieur de l'éducation

Phases	Palier	Organismes responsables	Intentions visées	Mandat
	C.S.	Bureau de direction		• Étudier la planification proposée par le comité de planification générale de l'étape • Décider des modifications à y apporter avant la réalisation de l'étape dans l'école
	ÉCOLE	Équipe-école		• Décider si l'école analysera d'autres thèmes que ceux qui sont obligatoires • Choisir un mode d'analyse • Décider des questions qui seront abordées sous chaque thème analysé • Préparer les instruments d'analyse
	ÉCOLE	Équipe-école		• Exécuter et superviser l'opération d'analyse selon le modèle choisi et avec les instruments préparés • Préparer le rapport-synthèse sur la situation de l'école • Vérifier auprès des enseignants si la synthèse est fidèle à leurs analyses • Diffuser le rapport-synthèse à l'ensemble des enseignants

Les personnes impliquées								Type d'implication des personnes et / ou des organismes	Remarques d'ordre pratique
Com.	Cadres	Princ.	PNE	Ens.	Par.	Aide ext.	Enf.		
—	Tous	Tous	5*	—	—	—	—	Décision	* Les professionnels ne font pas partie de façon régulière du Bureau de direction de cette commission scolaire. Ils se sont joints au Bureau de direction pour ce projet à cause du rôle de soutien qu'ils allaient jouer dans les écoles au moment de l'élaboration et de la réalisation du projet éducatif.
—	—	Tous	5	Variable	Variable	—	—	Planification	• La composition de l'équipe-école varie d'une école à l'autre et d'une étape à l'autre, à l'intérieur de la même école. • La concrétisation du mandat est variable d'une école à l'autre. Les variations sur ces deux points sont décrites dans la section suivante du présent chapitre.
—	—	Tous	5	Tous	Variable	1	1	Exécution Vérification Information	• Il s'agit de faire ce que la commission scolaire a appelé « le portrait réel de l'école » pour les thèmes analysés. • Les modalités d'exécution varient d'une école à l'autre.

Phases	Palier	Organismes responsables	Intentions visées	Mandat
	C.S.	Direction générale		• À partir du rapport-synthèse de chaque école, préparer un rapport-synthèse pour l'ensemble des écoles de la commission scolaire.
2) ÉTUDE DES EXIGENCES DU MEQ	C.S.	Comité de planification générale de cette phase	• Identifier les contraintes imposées par le MEQ relatives aux programmes et à l'organisation des écoles. • En informer les commissaires afin qu'ils puissent en tenir compte quand ils détermineront les orientations générales et l'encadrement des projets éducatifs des écoles. • En informer les écoles, pour faire en sorte que leurs choix d'actions prioritaires ne reflètent pas une ignorance	• Définir qui va faire l'étude des exigences du MEQ et comment cette étude sera réalisée. • Préparer le rapport-synthèse des exigences du MEQ. • Le comité décide que ses membres se partageront la tâche et réaliseront eux-mêmes l'étude. Chacun rédigera par la suite la section du rapport correspondant à la section de l'étude qu'il réalise.

Les personnes impliquées								Type d'implication des personnes et ou des organismes	Remarques d'ordre pratique
Com.	Cadres	Princ.	PNE	Ens.	Par.	Aide ens.	Ens.		
—	D.G.	—	—	—	—	—	—	Exécution	• Ce rapport doit surtout permettre d'informer les commissaires, les parents et les services éducatifs de l'ensemble de la situation dans la commission scolaire, sur les thèmes analysés
—	DSE	—	Tous	—	—	—	—	Planification et Exécution	• Ce comité recueille dans un seul document les exigences du MEQ portant sur les programmes ainsi que les règlements du MEQ qui touchent l'organisation de l'école

Phases	Palier	Organismes responsables	Intentions visées	Mandat
3) ÉTUDE DES RESSOURCES DISPONIBLES	C.S. ET ÉCOLE	Comité de planification générale de cette phase	• Sensibiliser les écoles au fait que les ressources existantes sont limitées, afin d'amener chacune d'elles à prendre des décisions plus réalistes dans l'élaboration de son projet éducatif et la préparation de ses plans d'action. • Sensibiliser les commissaires au fait que les ressources existantes sont limitées, afin qu'ils en tiennent compte lorsqu'ils formuleront leurs orientations concernant les projets éducatifs. • Rappeler aux écoles et à la commission scolaire qu'il faut utiliser les ressources davantage en fonction de la pédagogie.	• Préciser les ressources à évaluer et la manière de les évaluer. Le comité propose qu'une étude des ressources matérielles, financières et humaines soit réalisée. • Pour les ressources matérielles, il s'agit d'évaluer l'état des bâtisses et de l'équipement de chaque école. • Pour les ressources financières, il s'agit de prévoir les revenus et dépenses de la commission scolaire pour les trois prochaines années afin de s'assurer que les plans d'action proposés pourraient effectivement être réalisés. • Pour les ressources humaines, il s'agit d'identifier les compétences et les intérêts des enseignants, particulièrement quant à l'enseignement des matières secondaires, au cas où cela pourrait influencer les priorités d'une école dans son projet éducatif.

Les personnes impliquées								Type d'implication des personnes et/ou des organismes	Remarques d'ordre pratique
Com.	Cadres	Princ.	PNE	Ens	Par.	Aide ext.	Ent.		
—	D.G. DSF	Tous	—	—	—	—	—	Planification Réalisation	• L'étude des ressources matérielles se réalise mais ne sert pas dans l'élaboration des projets éducatifs, très peu d'attentes ayant été exprimées sur cette question. • L'étude des ressources financières débute mais ne se termine pas à cause de la difficulté de disposer d'avance d'orientations fiables à propos du financement des commissions scolaires à l'intérieur de l'échéance fixée. Certaines informations contenues dans cette étude ont été utilisées par la suite. • L'étude des ressources humaines ne se réalise pas. La commission scolaire n'en voit plus l'utilité à cette étape. Chaque école devra se pencher sur cette question dans l'attribution des tâches au moment de la réalisation de ses plans d'action.

3. ÉTAPE : EXPRESSION DES ATTENTES

Cette étape vise à permettre au personnel et aux parents de réagir devant le portrait de leur école et d'exprimer leurs attentes face à l'éducation des enfants.

Phases	Palier	Organismes responsables	Intentions visées	Mandat
1) PLANIFICATION DE L'ÉTAPE	C.S.	Comité de planification de l'étape		• Définir comment se réalisera cette étape. • Déterminer comment se fera l'information du personnel et des parents sur la situation de l'école. • Ce comité propose que cette étape se déroule selon les phases ci-après présentées. Il propose une orientation et une stratégie de réalisation de chacune des phases.
	C.S.	Bureau de direction		• Étudier la planification de l'étape et y apporter les modifications jugées nécessaires.
2) SENSIBILISATION DE L'ENSEMBLE DES PARENTS AU PROJET ÉDUCATIF	C.S. ET ÉCOLE	Équipe-école	• Inciter l'ensemble des parents à participer au maximum à l'élaboration du projet éducatif de leur école. Pour cela, leur permettre de se situer rapidement dans la démarche en cours, dont les premières étapes n'ont impliqué qu'un nombre très limité d'entre eux.	• Informer les parents de chaque école de l'existence d'une démarche qui a pour but d'élaborer le projet éducatif de leur école. • Trouver des moyens de susciter l'intérêt des parents pour cette démarche.

Les personnes impliquées								Type d'implication des personnes et/ou des organismes	Remarques d'ordre pratique
Com.	Cadres	Princ.	PNE	Ens.	Par.	Aide ext.	Ext.		
—	3	1	1	1	2	—	—	Planification	
—	Tous	Tous	5	—	—	—	—	Décision	
—	—	Tous	—	—	Tous	—	Variable	Exécution	• La commission scolaire transmet une information générale sur la démarche par l'intermédiaire des hebdomadaires locaux. • Chaque école achemine de l'information aux parents par l'intermédiaire des enfants.

Phases	Palier	Organismes responsables	Intentions visées	Mandat
3) INFORMATION DES PARENTS SUR L'ÉTAT DE LA SITUATION DANS LEUR ÉCOLE ET SUR LES EXIGENCES DU MEQ	ÉCOLE	Équipe-école	• Transmettre aux parents le portrait réel (positif et négatif) de leur école et les sensibiliser à certaines contraintes venant du Ministère, afin qu'ils puissent utiliser ces données lorsqu'ils exprimeront leurs attentes	• Préparer une « synthèse ad hoc » de l'état de la situation dans l'école et diffuser cette synthèse à tous les parents de l'école • Leur diffuser également l'information sur les exigences du MEQ
4) EXPRESSION DES ATTENTES PAR LE GROUPE DE PARENTS ET LE GROUPE DES ENSEIGNANTS	C.S.	Comité de planification de l'étape	• Permettre aux parents et aux enseignants de chaque école de réagir séparément en groupes homogènes, sur chacun des thèmes contenus dans le « portrait de l'école »	• Organiser et donner une session de formation à l'intention des parents qui seront animateurs de groupes lors de l'expression des attentes des parents
	ÉCOLE	Équipe-école	• Les amener à préciser ce qu'ils trouvent valable, ce qu'ils trouvent insatisfaisant, et quelle situation ils souhaitent	• Définir de quelle manière l'école recueillera les attentes des parents et des enseignants • Recueillir les attentes des parents d'une part et des enseignants d'autre part, sous une forme qui permette des échanges à l'intérieur de chacun des groupes
5) SYNTHÈSE DES ATTENTES DES DEUX GROUPES	ÉCOLE	Équipe-école		• Préparer un rapport-synthèse des attentes des enseignants et des parents de l'école

Les personnes impliquées								Type d'implication des personnes et/ou des organismes	Remarques d'ordre pratique
Com.	Cadres	Princ.	PNE	Ens.	Par.	Aide ext.	Ent.		
—	—	Tous	5	—	Tous	1	—	Planification et Exécution	
—	1	1	1	—	—	—	—	Formation	• Trois soirées d'information permettent à une soixantaine de parents de recevoir cette formation.
—	—	Tous	5	Tous	Variable	1	—	Planification et Exécution	• Tous les enseignants participent à cette phase. La participation des parents est très variable selon les écoles. (Voir le chapitre sur l'expérience des parents dans le Tome 3 de l'étude) • Les attentes s'expriment en terme de « situation souhaitée » concernant chacun des thèmes analysés par l'école à l'étape précédente.
—	—	Tous	5	Variable	Variable	1	—	Exécution	

Phases	Palier	Organismes responsables	Intentions visées	Mandat
6) ÉCHANGE ENTRE LES PARENTS ET LES ENSEIGNANTS SUR LEURS ATTENTES RESPECTIVES	ÉCOLE	Équipe-école	• Pour les parents et les enseignants : s'apprivoiser mutuellement en s'expliquant leurs attentes respectives. Il ne s'agit pas encore de chercher à établir un consensus. • Pour les commissaires invités : connaître, par un contact direct, les attentes des « gens de la base » et pouvoir en discuter.	• Élaborer une procédure telle que, lors d'une rencontre, chacun des groupes de l'école (parents, enseignants, direction) puissent s'informer mutuellement de leurs attentes, se les expliquer et en discuter.
7) RAPPORT-SYNTHÈSE DES ATTENTES DU PERSONNEL ET DES PARENTS POUR TOUTE LA COMMISSION SCOLAIRE	C.S.	Direction générale		• À partir du rapport-synthèse de chaque école, rédiger un rapport-synthèse des attentes des parents et des enseignants pour l'ensemble de la commission scolaire.

Les personnes impliquées								Type d'implication des personnes et ou des organismes	Remarques d'ordre pratique
Com.	Cadres	Princ.	PNE	Ens.	Par.	Aide ext.	Enf.		
Variable	Tous	Tous	5	Variable	Variable	1	—	Planification et Exécution	• Cette phase est un premier contact direct entre toutes les personnes impliquées • Il ne s'agit pas d'établir un consensus mais bien de **s'informer mutuellement** afin d'établir les bases d'un futur consensus lors de l'élaboration du projet éducatif de l'école
—	D.G.	—	—	—	—	—	—	Exécution	• Dans le rapport-synthèse, on ne parle que des attentes des parents et de celles des enseignants. La plupart des principaux ont participé à cette étape sur un pied d'égalité avec les enseignants

4. ÉTAPE : LE PROJET ÉDUCATIF

- Les deux étapes précédentes, « état de la situation » et « expression des attentes » permettent de recueillir une banque d'informations à partir de laquelle les projets éducatifs des écoles vont s'élaborer.
- L'étape « le projet éducatif » comprend toutes les phases qui contribuent d'une façon plus immédiate à l'élaboration et l'acceptation du projet éducatif de chaque école. Certaines phases importantes de cette étape se réalisent au palier de la commission scolaire.

Phases	Palier	Organismes responsables	Intentions visées	Mandat
1) PLANIFICATION GÉNÉRALE DE L'ÉTAPE	C.S.	Comité de planification générale de l'étape	• Permettre à chaque école de se donner un projet éducatif qui lui soit propre, tout en maintenant une responsabilité générale au palier de la commission scolaire.	• Préciser les phases à réaliser pour l'élaboration du projet éducatif de chaque école et suggérer un contenu pour chacune d'elles.
	C.S.	Bureau de direction		• Étudier la planification générale de l'étape et y apporter les modifications jugées nécessaires.
2) RAPPORT DU DIRECTEUR GÉNÉRAL	C.S.	Direction générale	• Permettre au directeur général de jouer son rôle d'animateur-responsable de la commission scolaire en faisant une synthèse pour toute la commission de ce qui a été produit dans chaque école.	Le directeur général doit : • Dégager quelques éléments majeurs des synthèses de toutes les étapes précédentes : — analyse de la situation — attentes des parents et des enseignants — exigences du MEQ • Transmettre aux commissaires sa réaction personnelle au contenu de cette synthèse.

Les personnes impliquées								Type d'implication des personnes et ou des organismes	Remarques d'ordre pratique
Com.	Cadres	Princ.	PNE	Ens.	Par.	Aide ext.	Enf.		
—	3	2	—	2	2	1	—	Planification	
—	Tous	Tous	5	—	—	—	—	Décision	
—	DG	—	—	—	—	—	—	Réflexion	Les réflexions du directeur général sont utilisées à l'intérieur du déroulement de chacune des deux phases suivantes (3 et 4) de la démarche.

Phases	Palier	Organismes responsables	Intentions visées	Mandat
3) ÉLABORATION DE LA POLITIQUE GÉNÉRALE DE LA COMMISSION SCOLAIRE	C S	Conseil des commissaires	• Définir la personnalité propre de la commission scolaire en tenant compte de la situation des écoles et de leurs attentes ; et pour cela, permettre à chacun des groupes et à chacune des écoles de la commission scolaire (par le biais de leurs représentants) de participer à la définition des orientations de base de la commission	• Après en avoir discuté en assemblée publique avec des représentants de tous les groupes désignés par chacune des écoles, réviser la politique générale de la commission scolaire et en préciser les grandes lignes publiquement
4) EXIGENCES ET ORIENTATION CONCERNANT LES PROJETS ÉDUCATIFS DES ÉCOLES	C S	Conseil des commissaires	• Permettre une inter-influence entre chacun des groupes et les commissaires, au moment où ceux-ci vont indiquer leurs exigences concernant la rédaction des projets éducatifs pour l'ensemble des écoles	• Indiquer aux écoles les thèmes que chacune doit prendre en considération dans son projet éducatif • Indiquer aux écoles les exigences des commissaires concernant certains points tout en tenant compte des exigences du MEQ, de l'ensemble des attentes et de l'ensemble de la situation

Les personnes impliquées								Type d'implication des personnes et/ou des organismes	Remarques d'ordre pratique
Com.	Cadres	Princ.	PNE	Ens.	Par.	Aide ext.	Ent.		
Tous	Tous	Tous	Tous	11	11	2	—	Consultation	La « politique générale » détermine les orientations de base de la commission scolaire pour les prochaines années. Chaque école est représentée : — Pour les parents : par les présidents des comités d'école — Pour les enseignants : Soit par les membres du comité des relations professionnelles, soit par des enseignants désignés par les enseignants de l'école ou par le conseil d'école s'il en existe un
Tous	Tous	Tous	Tous	11	10	2	—	Consultation et Décision	

Phases	Palier	Organismes responsables	Intentions visées	Mandat
5) PREMIÈRE RÉDACTION DU PROJET ÉDUCATIF DE L'ÉCOLE	ÉCOLE	Équipe-école	• Permettre à l'équipe-école de faire un premier choix parmi l'ensemble des choses que l'école considère importantes, tout en tenant compte des diverses contraintes, afin de présenter une première proposition de projet éducatif à l'ensemble des enseignants et des parents.	• Étudier les documents suivants — état de la situation de l'école — attentes de l'école — exigences des commissaires — politique générale de la commission scolaire • Préparer une proposition écrite d'un projet éducatif pour l'école • Préparer une proposition de priorités d'action pour l'école
6) CONSULTATION DE L'ENSEMBLE DES ENSEIGNANTS ET DU COMITÉ D'ÉCOLE	ÉCOLE	Conseil d'école (s'il y a lieu) et comité d'école	• Tester la proposition de projet éducatif auprès des enseignants et de l'organisme représentatif des parents, avant d'effectuer une consultation générale. • Modifier le projet à la suite des réactions des groupes consultés.	• Se prononcer comme groupe — sur le réalisme de la proposition de projet éducatif quant à son ampleur — sur sa relation avec les attentes exprimées et avec l'analyse de la situation.

Les personnes impliquées								Type d'implication des personnes et/ou des organismes	Remarques d'ordre pratique
Com.	Cadres	Princ.	PNE	Ens.	Par.	Aide ext.	Ent.		
—	—	Tous	5	Variable	Variable	1	—	Planification	• Les enseignants et les parents qui ont participé à cette phase sont les membres des équipes-école ou des équipes d'analyse de la situation.
—	—	Tous	5	Tous	Com D'école	1	— Une majorité dans quelques écoles	Consultation	• Cette phase constitue un véritable pré-test avant la consultation générale des parents prévue à une phase ultérieure. • C'est maintenant que se fait la véritable consultation de l'ensemble des enseignants sur le projet éducatif de l'école. En effet, étant donné que les enseignants d'une école sont beaucoup moins nombreux que les parents, on a consulté dès cette étape l'ensemble des enseignants.

Phases	Palier	Organismes responsables	Intentions visées	Mandat
7) PRÉSENTATION DE LA PROPOSITION DE PROJET ÉDUCATIF AU D.G. ET AU D.S.E.	ÉCOLE ET C.S.	Direction générale	• Permettre au directeur général de jouer son rôle d'animateur-responsable de la commission scolaire et permettre au directeur du service de l'enseignement de jouer son rôle d'animateur pédagogique auprès de chacune des écoles	• Vérifier la conformité du projet éducatif avec les orientations du Conseil des commissaires • Refléter aux rédacteurs la compréhension qu'un lecteur peut avoir du texte • Aider les écoles qui en manifestent le besoin à clarifier le contenu de leur projet éducatif
8) RÉFÉRENDUM AUPRÈS DES PARENTS SUR LES PROJETS ÉDUCATIFS	ÉCOLE	Équipe-école	• Permettre à l'ensemble des parents de se prononcer collectivement sur le projet éducatif de leur école	• Déterminer les modalités de la consultation auprès de l'ensemble des parents de l'école sur la proposition de projet éducatif et de priorités d'action • Réaliser cette consultation

Les personnes impliquées								Type d'implication des personnes et ou des organismes	Remarques d'ordre pratique
Com	Cadres	Princ	Enseig	Elèves	Par	Autres	Ent		
—	D.G.	Tous	Variable	Variable	— Parents de l'équipe-école	1	—	Supervision	• Cette étape n'était pas prévue dans la planification initiale. Elle est ajoutée à la demande des principaux qui désiraient une supervision du directeur général • Dans certaines écoles, les enseignants participent à cette phase • Dans d'autres, c'est l'équipe-école qui y participe
—	—	Tous	5	—	Variable	1	—	Consultation	• La proportion des parents qui se prononcent sur le projet éducatif est variable d'une école à l'autre; diverses méthodes sont utilisées pour consulter les parents (voir Tome 3)

Phases	Palier	Organismes responsables	Intentions visées	Mandat
9) PRÉSENTATION DU PROJET ÉDUCATIF AUX COMMISSAIRES	ÉCOLE ET C.S.	Équipe-école	• Permettre aux commissaires, en tant qu'administrateurs scolaires élus par la population, de jouer auprès des écoles un rôle de soutien et de stimulant. • Permettre que les enseignants et les parents se compromettent publiquement comme partenaires à l'égard de leur projet éducatif. • Permettre que les commissaires reconnaissent le projet éducatif de l'école et se compromettent à son égard. • Permettre à chaque école d'avoir le sentiment qu'elle a réalisé quelque chose et qu'une étape est franchie.	• Organiser dans l'école une rencontre ayant pour but la présentation du projet éducatif de l'école aux commissaires en présence de tout le personnel de l'école et des parents du comité d'école ou de l'équipe-école.

Les personnes impliquées								Type d'implication des personnes et ou des organismes	Remarques d'ordre pratique
Com.	Cadres	Princ.	PNE	Ens	Par	Autre	Ent.		
Tous	Tous	Tous	5	Tous	Com. d'école Éq. - école		1	Information	• Lors d'une rencontre qui a lieu dans chacune des écoles, les commissaires donnent leur accord d'une façon non formelle aux projets éducatifs des écoles. • Cette rencontre comporte généralement une visite de l'école et une « fête » (souper, goûter).

5. ÉTAPE : LES PLANS D'ACTION

- Les plans d'action sont la mise en oeuvre du projet éducatif et des priorités de l'école.
- Cette étape est en voie de réalisation ; on ne donnera donc que quelques indications sur les principales phases qui se sont déroulées au moment d'écrire le présent document et celles qui étaient entrevues jusqu'à la fin du cycle de trois ans.
- Compte tenu du fait que cette étape se déroule dans les écoles, les différentes phases peuvent varier d'une école à l'autre.
- C'est à cette étape que les projets éducatifs des écoles se différencient le plus les uns des autres.

Phases	Palier	Organismes responsables	Intentions visées	Mandat
1) ÉLABORATION DES PLANS D'ACTION	ÉCOLE	Équipe-école ou équipes ad hoc	• Avec la participation maximum des personnes qui ont été impliquées aux diverses étapes de l'élaboration du projet éducatif de l'école, préparer les projets d'action permettant de concrétiser le projet éducatif dans la vie quotidienne de l'école	• À partir des intentions d'action énoncées, fixer les priorités de l'école • Déterminer selon quelles modalités celles-ci vont donner lieu à des actions concrètes dans l'école • Préparer un échéancier général de réalisation des plans d'action prioritaires
2) RENCONTRE DANS CHAQUE ÉCOLE AVEC LE D.G. ET LE D.S.E. POUR DISCUTER DES PLANS D'ACTION	ÉCOLE ET C.S.	Direction générale	• Permettre au directeur général de jouer son rôle d'animateur-responsable à l'échelle de la commission scolaire et au directeur du service de l'enseignement de jouer son rôle d'animateur pédagogique auprès de chacune des écoles	• Présenter les plans d'action envisagés au directeur général et au directeur du service de l'enseignement et en discuter dans une perspective d'aide et de supervision
3) RÉALISATION DES PLANS D'ACTION	ÉCOLE	Équipe-école ou équipes ad hoc	• Faire passer le projet éducatif dans la vie quotidienne de l'école avec la participation de tous les groupes qui l'ont élaboré	• Mettre en oeuvre les activités prévues dans les plans d'action de l'école

Les personnes impliquées								Type d'implication des personnes et / ou des organismes	Remarques d'ordre pratique
Com.	Cadres	Princ.	PNE	Ens.	Par.	Aide ext.	Enf.		
—	—	Tous	Variable	Variable	Variable	1	—	Planification	• Les parents participent à cette phase dans certaines écoles seulement. • La planification peut se faire pour trois ans ou pour une période plus courte (6 mois à un an)
—	D.G. DSE	Tous	Variable	—	—	1	Variable	Supervision et soutien	
—	—	Tous	Variable	Tous	Variable	1	Variable	Exécution	La participation des enseignants, des parents et des professionnels non-enseignants est variable d'une école à l'autre et d'un plan d'action à l'autre selon l'objet sur lequel porte le plan d'action.

Phases	Palier	Organismes responsables	Intentions visées	Mandat
4) RENCONTRE D'ÉTAPE AVEC LE D G	ÉCOLE ET C S	Direction générale	• Permettre au directeur général de jouer son rôle d'animateur-responsable	• Faire avec le directeur de l'école le point sur le déroulement de ses plans d'action en regard des engagements pris par l'école dans son projet éducatif • Évaluer les besoins d'aide attendus de la commission scolaire et identifier les actions que celle-ci pourrait entreprendre pour soutenir la réalisation de l'ensemble des projets éducatifs
5) TOURNÉE DES COMMISSAIRES IMPLIQUANT TOUS LES GROUPES DE L'ÉCOLE ET LES CADRES DE LA COMMISSION SCOLAIRE	ÉCOLE ET C S	Équipe-école ou équipe ad hoc ou direction de l'école	• Encourager chaque école en reconnaissant la valeur de son action • Provoquer un échange et des prises de conscience entre tous les agents sur des aspects de la démarche dont ils ne s'étaient pas rendu compte en le vivant • Être pour l'école l'occasion de faire un bilan collectif du degré de réalisation des actions entreprises • Permettre aux commissaires d'accroître leur connaissance de la vie pédagogique de l'école	• Organiser, dans chaque école, un échange de tous les partenaires avec les commissaires et les cadres sur le déroulement des plans d'action qui font suite au projet éducatif — les plans d'action terminés et leur impact dans l'école — les plans d'action en cours — les plans d'action à venir — les difficultés rencontrées — les problèmes résolus ou détectés

Les personnes impliquées								Type d'implication des personnes et / ou des organismes	Remarques d'ordre pratique
Com	Cadres	Prof.	PNE	Ens.	Par.	Aide éd.	Ent.		
—	D.G.	Tous	—	—	—	—	—	Supervision	• C'est à travers ces différentes rencontres que s'exerce le rôle de supervision du directeur général. • La supervision, le contrôle et l'évaluation sont actuellement des thèmes importants de discussion et de réflexion au sein de la commission scolaire. • Cette rencontre se répète chaque année au cours de la réalisation des plans d'action.
Tous	Tous	Tous	Variable	Tous	Variable	—	—	Information Réflexion Évaluation	• Ces rencontres sont l'occasion pour les commissaires de se rendre compte de la façon dont chacun des partenaires suit le projet éducatif de l'école et de se sensibiliser aux problèmes et aux apports de la démarche entreprise. • Cette tournée se répète chaque année au cours de la réalisation des plans d'action.

6. ÉTAPE : ÉVALUATION DE LA DÉMARCHE ET DES ACTIONS ISSUES DU PROJET ÉDUCATIF

- Réaliser, le plus collectivement possible, des bilans d'étapes et un bilan triennal des actions entreprises pour faire passer le projet éducatif dans la vie quotidienne de l'école.
- Faire en sorte que tous les groupes qui avaient participé à l'élaboration du projet éducatif puissent participer également à sa révision permanente.

  Remarque : cette 6e étape n'arrive pas uniquement après la 5e ; elle se réalise déjà d'une certaine façon en cours d'action (tournée du directeur général et des commissaires) lors d'étapes antérieures.

Phases	Palier	Organismes responsables	Intentions visées	Mandat
1) ÉVALUATION ET RÉVISION DES PLANS D'ACTION EN COURS D'ANNÉE	ÉCOLE	Équipe-école ou équipe ad hoc ou direction de l'école	• De façon ponctuelle, porter un jugement critique sur les effets des opérations entreprises, selon différents points de vue	• Au cours de la mise en œuvre d'un plan d'action : — examiner le déroulement et les premiers effets d'un plan d'action — identifier les modifications à apporter à l'action prévue et même réviser les objectifs s'il y a lieu
2) ÉVALUATION GLOBALE DANS CHAQUE ÉCOLE	ÉCOLE	Équipe-école ou équipe ad hoc ou direction de l'école		• À la fin d'un plan d'action, identifier son impact et ses effets positifs et négatifs, ses apports imprévus, etc. • À la fin des trois ans, faire l'évaluation de l'ensemble des actions entreprises pour réaliser le projet éducatif dans l'école.
3) ÉVALUATION GLOBALE À L'ÉCHELLE DE LA COMMISSION SCOLAIRE	C.S.	Équipe ad hoc	• Préparer des données-diagnostic en vue de la prochaine planification triennale	• À la fin des trois ans, faire l'évaluation de l'ensemble des actions entreprises par les écoles pour réaliser le projet éducatif de chacune des écoles.

Les personnes impliquées								Type d'implication des personnes et ou des organismes	Remarques d'ordre pratique
Com.	Cadres	Princ	PNE	Ens.	Par.	Aide ext.	Enf.		
—	—	Tous	Variable	Variable	Variable	Dans une seule école	Variable	Évaluation	• Cette révision peut s'opérer après chacune des étapes prévues dans chaque plan d'action. Elle peut se faire aussi pour un ensemble de plans d'action à la fin des étapes prévues au calendrier scolaire ou à la fin de l'année.
								Évaluation	• Les participants et les modalités de cette évaluation globale au niveau de l'école ne sont pas encore déterminés.
								Évaluation	• Les participants et les modalités de cette évaluation globale au niveau de la commission scolaire ne sont pas encore déterminés.

AUTRES FAÇONS POSSIBLES DE RÉALISER CERTAINES ÉTAPES ET CRITIQUES PERMETTANT D'AMÉLIORER LA DÉMARCHE

On reprendra maintenant chacune des grandes étapes du processus et on présentera, pour chacune, tout d'abord quelques variantes dans la façon dont elle a été réalisée, puis un certain nombre d'observations critiques utiles.

La présentation des VARIANTES vise trois objectifs principaux :

— montrer concrètement comment certaines étapes ont été réalisées ;

— fournir des pistes diversifiées aux écoles ou commissions scolaires qui voudraient s'engager dans une démarche similaire, à partir de la variété qu'on peut trouver dans onze écoles ;

— laisser voir qu'un processus d'ensemble pour toute une commission scolaire n'est pas nécessairement impératif et fait place à la liberté et à la diversité dans l'action.

Les OBSERVATIONS CRITIQUES veulent permettre à ceux qui désireraient réaliser telle ou telle étape, de réfléchir à des façons d'en améliorer la réalisation pour obtenir des résultats plus satisfaisants. Ces observations critiques n'ont donc rien de normatif ; il s'agit principalement d'attirer l'attention sur certains aspects de la démarche telle qu'elle a été vécue et de compléter les indications données dans la section sur les composantes essentielles du processus.

On présentera enfin quelques OBSERVATIONS UTILES D'ORDRE GÉNÉRAL SUR L'ENSEMBLE DU PROCESSUS.

I LES PRÉLIMINAIRES ET LA PLANIFICATION GÉNÉRALE

• Les variantes

La sensibilisation faite auprès des enseignants a principalement porté sur deux points : les objectifs poursuivis par le projet éducatif et les premières grandes étapes de la démarche.

Les variantes consistent donc surtout en **une différence d'accent** : certains directeurs d'école ont insisté sur les raisons et l'intérêt de se donner un projet éducatif ; d'autres ont préféré expliquer directement à leurs enseignants ce qu'est une analyse de situation et comment ils pourront exprimer leurs attentes.

• Quelques observations critiques

1. La préparation de la démarche

— La planification générale de la démarche **n'a pas été décrite dans un document** ; c'est le résultat d'un choix. On craignait que le fait de présenter par écrit une démarche de cette ampleur ne produise un effet d'écrasement et ne soit démobilisateur.

— Au cours des réflexions faites au Bureau de direction sur la présentation de la démarche au personnel, les directions d'école et les cadres de la commission scolaire se sont beaucoup préoccupés des réactions possibles des **enseignants** face au projet envisagé. Ils ont essayé d'anticiper la variété de ces réactions, mais ne se sont pas penchés

suffisamment sur **des façons** pratiques de présenter la démarche qui assureraient que **les intentions de départ soient bien comprises par tous**. En particulier, on a constaté que l'étendue du contenu et le nombre de dimensions touchées par le projet éducatif n'ont pas été comprises de la même façon par tous les enseignants. Cela a probablement été à l'origine de certaines insatisfactions issues d'une compréhension différente de ce dont il s'agissait pour certains, cela devait être plus modeste que pour d'autres, et un consensus minimum sur un minimum de choses devait suffire.

— Aucun enseignant ne faisait partie du Comité de planification générale qui a certainement été privé ainsi d'idées précieuses.

— Plusieurs enseignants considèrent qu'ils n'ont pas eu assez de temps après la présentation du projet pour **digérer l'information reçue et y réfléchir avant de donner leur accord**. Les directions d'école et les cadres de la commission scolaire ont passé de nombreuses heures de réunion échelonnées sur quelques mois pour mûrir la démarche, puis les enseignants ont dû digérer le tout assez rapidement. Les enseignants souhaitent avoir un temps raisonnable de réflexion et pouvoir demander des informations supplémentaires avant de prendre la décision de s'engager dans une démarche semblable. On devrait donc apporter une attention particulière au processus de consultation initiale **sur le projet lui-même**.

— Cependant, il apparaît important que cette période préliminaire ne soit **pas trop longue**, car l'**action** a elle aussi, en soi, un pouvoir de sensibilisation et de conviction.

— On peut se poser des questions sur **le caractère obligatoire** pour toutes les écoles, de la démarche. Certains ont trouvé que la commission scolaire aurait dû « s'assurer que les écoles qui ne sont pas capables de faire le gros éléphant (suivre le processus régulier) ne se sentent pas obligées de le faire ».

Lorsqu'on examine par après la démarche et ses résultats dans quelques-unes des écoles, une question s'impose : certaines écoles auraient-elles dû commencer par faire autre chose, AVANT de s'engager dans l'élaboration du projet éducatif ?

Il est difficile de répondre à cette question car, ainsi qu'on l'a vu dans la Première partie de l'étude, c'est justement en vivant la démarche d'élaboration du projet éducatif que certains états de fait de l'ordre des rapports entre les gens se sont révélés dans quelques écoles, ce qui a permis de s'en occuper. Cela les a menées en effet à suspendre des actions entreprises ou à en modifier fondamentalement les orientations afin de mieux répondre à leurs nécessités réelles de communication.

La solution n'est donc pas simple et pose la question des stratégies d'intervention pour le projet éducatif : quelles sont les plus efficaces, compte tenu des objectifs poursuivis et du contexte propre de chaque école ?
Une longue démarche obligatoire qui implique beaucoup de personnes et d'énergies est-elle aussi efficace que le seraient des actions de départ plus ponctuelles, laissées à la liberté des gens et réalisées en peu de temps ? Chaque école peut-elle adopter une démarche différente ? Comment assurer, alors, que l'élan de départ se maintienne ? Voilà les questions que l'on aurait pu se poser à l'étape des préliminaires. Or les cadres reconnaissent qu'ils étaient alors – moins sensibilisés qu'aujourd'hui à la diversité des contextes, étant encore influencés par l'idée que les écoles sont toutes pareilles, ce qui est une fiction – la démarche même du projet éducatif leur a permis de prendre conscience d'un fait important : **la réalité à la base est diversifiée**.

L'analyse d'autres démarches d'élaboration de projets éducatifs permettrait certainement d'inventorier des modes d'intervention différents. On en donnera quelques exemples dans le chapitre 8.

Une question se pose au départ pour une commission scolaire : peut-on laisser de côté une ou deux écoles qui ne veulent pas « embarquer » ?

Le problème est en effet de faire en sorte que TOUTES les écoles participent à une démarche de développement, mais qu'en même temps elles soient laissées libres dans leur cheminement, et que celles qui ne se lancent pas dans un projet éducatif très élaboré ne se sentent pas « moins bonnes » pour autant. Et cela n'est pas facile, car ainsi que l'explique un principal, « au départ, aucune ne voulait se déclarer « outsider » : il y avait un train et tu embarquais ou non, il n'y avait pas deux trains de vitesses différentes »

— Il apparaît clairement que cette étape des préliminaires devrait viser un double objectif **d'information** et **d'écoute**

D'une part, l'effet insécurisant de « gros éléphant » que suscite une démarche semblable peut être minimisé par une **information suffisante** qui s'attarderait davantage sur les premières étapes et sur certains de leurs aspects : les objectifs visés, les grandes phases de la démarche, de quelle façon les gens peuvent participer, sur quel « temps » cela va se faire (si l'on considère par exemple la convention collective).

D'autre part, la démarche aura plus de chance de porter fruit si ceux qui la mettent en œuvre **savent écouter les** réactions des enseignants et des parents, pour ajuster le processus à leurs attentes et à leurs possibilités.

— Dans le cas présent, l'initiative de la démarche ne provient pas de la base. Est-il possible qu'une telle démarche soit davantage **amorcée dans les écoles** ? À quelles conditions ? Cela pose toute la question de la fonction de direction dans une commission scolaire, ainsi qu'on le verra au chapitre 8.

2. La planification générale de la démarche

La principale critique que l'on peut faire de la planification de la démarche, c'est qu'elle ne prévoyait pas de **phases systématiques d'évaluation à la fin de chaque grande étape**.
Il est en effet important que les gens pensent, dès le départ, qu'ils auront périodiquement à évaluer deux choses :

— la façon dont les processus d'élaboration ou de mise en œuvre se sont déroulés ;

— les acquis réalisés au cours de la démarche et les résultats obtenus.

De telles phases systématiques d'évaluation auraient permis une mise en commun des différentes évaluations plus ou moins formelles faites par les écoles et auraient favorisé les échanges entre elles sur leur vécu.

Elles auraient aussi pu être l'occasion de préciser au fur et à mesure certains éléments demeurant plus ou moins flous. Par exemple, la question des rapports entre les groupes dans l'école et la façon de les gérer, ou encore la façon dont la Commission scolaire allait garder une certaine cohésion d'ensemble (supervision et soutien) se sont précisées progressivement et auraient pu bénéficier d'une évaluation plus explicite en cours de route.

Il ne faudrait pas, cependant, que le temps consacré à l'évaluation enlève trop de temps **à l'action**.

II L'ANALYSE DE LA SITUATION

• Les variantes

Les variantes de l'étape « analyse de la situation » se présentent sous deux aspects : celui du contenu et celui du processus.

1. Les variantes dans le contenu des analyses de situation

Comme on l'a vu, le Bureau de direction avait convenu que toutes les écoles analyseraient un certain nombre de thèmes communs, l'analyse des autres thèmes suggérés étant facultative. Cependant, chaque école a été libre de choisir **sous quel angle** elle analyserait les thèmes, y compris les thèmes dits « obligatoires ». Elle pouvait également introduire des thèmes non suggérés qu'elle jugeait pertinents. La liberté des écoles s'est traduite de la façon suivante :

— Toutes les écoles ont analysé tous les thèmes obligatoires.

— Toutes les écoles n'ont pas analysé tous les aspects proposés sous chacun des thèmes obligatoires.

— Les mêmes aspects traités dans chacune des écoles l'ont été souvent d'une manière très différente.

Par exemple, l'analyse de la procédure permettant d'avoir recours aux services aux élèves de la commission scolaire s'est faite de la manière suivante :

Une école s'interroge sur l'utilité d'avoir une procédure aussi complexe.

Deux écoles s'interrogent sur la connaissance que les enseignants ont de la procédure à utiliser.

Une école s'interroge sur la façon dont la procédure d'utilisation affecte l'accès aux services et leur efficacité.

Une école s'interroge sur la satisfaction des enseignants face à la procédure utilisée.

— La plupart des écoles ont AJOUTÉ des aspects à ceux proposés pour l'étude de chaque thème, en fonction de leur situation propre.

— Aucune école n'a analysé tous les thèmes facultatifs. La plupart en ont analysé moins de cinq sur les dix suggérés. Ce ne sont pas les mêmes thèmes qui ont été retenus d'une école à l'autre.

On voit que les écoles, en partant de leurs préoccupations propres, ont réévalué les suggestions présentées par l'équipe de planification. Elles ont aussi enrichi les grilles d'analyse proposées.

2. Les variantes dans les procédures suivies

Aucune procédure particulière n'a été proposée par le Comité de planification générale de l'étape pour réaliser l'analyse de la situation dans l'école. C'était la responsabilité de chaque équipe-école de la déterminer. Les écoles ont procédé de différentes manières, en combinant diverses modalités. Cela donne, par exemple, pour 5 des écoles, le tableau de la page suivante.

On peut facilement imaginer d'autres formules possibles en y ajoutant la participation des parents et celle des enfants.

De fait, les variantes observées tiennent compte, la plupart du temps, à la fois de la situation concrète de l'école et de la nature des informations recherchées pour l'un ou l'autre des thèmes. Une école où il n'y a que 7 enseignants peut plus facilement procéder « tout le monde ensemble » qu'une éco-

le qui compte plus de 20 enseignants. Ou encore, l'analyse d'un thème comme « les règlements » se prête plus facilement à une analyse globale « tout le monde ensemble » que l'analyse du contenu de l'enseignement d'une matière donnée pour chacun des degrés. De plus, on remarque que les écoles où les enseignants d'un même degré ou d'un même cycle ont l'habitude de travailler ensemble, ont été portées à réaliser l'analyse de la situation par sous-groupes d'enseignants en respectant les regroupements habituels.

Modalités / **Écoles**	1re école	2e école	3e école	4e école	5e école
La direction fait seule l'analyse de certains thèmes	X				
Les enseignants font individuellement l'analyse de certains thèmes	X *				
Les enseignants font individuellement l'analyse de tous les thèmes et l'équipe-école compile les résultats					X
La direction et les enseignants analysent certains thèmes en table-ronde	X				
La direction et les enseignants analysent tous les thèmes en table-ronde				X	
Une compilation des analyses individuelles de certains thèmes est soumise à l'ensemble des enseignants	X				
Des sous-équipes d'enseignants font l'analyse d'un thème différent chacune			X		
Des sous-équipes d'enseignants font chacune l'analyse de chacun des thèmes		X			

• Quelques observations critiques

Les critiques relatives à cette étape portent, elles aussi, soit sur le contenu, soit sur le processus.

1. La critique du contenu des analyses de situation

— Les THÈMES OBLIGATOIRES de l'analyse de situation n'ont pas plu à tout le monde.

Certains ont eu « l'impression qu'ils étaient limités à la pédagogie » ; selon d'autres, les thèmes obligatoires étaient tellement nombreux qu'il restait de fait peu de place pour les thèmes facultatifs. Enfin, certaines écoles ne se sont pas senties libres d'aborder en priorité un thème dit « facultatif » qui était important pour elles étant donné leur contexte propre.

Ces constatations peuvent mener à des réflexions utiles sur les conditions d'efficacité d'un processus commission scolaire/écoles. D'une part **il est sécurisant** parce que les écoles se sentent encadrées et non marginales. Cependant, même s'il n'est pas impératif, **il engendre de fait une certaine pression sur les écoles**. Et certaines d'entre elles peuvent se sentir moins libres, selon leur conception de l'autorité et leur sécurité en tant qu'organisation ; en effet, **l'insécurité tend à provoquer la « légalisation » de choses qui ne sont que proposées ou suggérées**.

— La QUANTITÉ DES THÈMES à analyser a, dans certains cas, conduit à une analyse trop superficielle. En effet, bâtir une grille suppose une réflexion préalable sur l'information qu'on désire aller chercher, **par rapport à une action future possible**. Or pour certains thèmes, on constate que l'information recueillie n'a pas suffi à provoquer ensuite une action.

Par contre, on observe que le seul fait qu'une école ait eu à bâtir sa propre grille **a engendré de la communication sur des questions de fond** et aidé les gens à sortir de leur isolement pédagogique, ce qui est important pour la prise en main.

L'utilisation de grilles ou de sondages préfabriqués a donc des répercussions aussi bien par rapport **à l'action** que par rapport **à la communication**.

— **Procéder par grilles d'analyse peut n'être pas toujours la meilleure façon, pour une école, de coller à ses préoccupations propres**.
Les enseignants de l'une des écoles sont d'avis que le projet éducatif aurait pu démarrer avec une seule question : Qu'est-ce qu'on veut faire **ensemble** pour les enfants ? Selon eux, l'utilisation de grilles les a empêchés d'amorcer une réflexion réelle sur leur activité.

— **Dans les analyses de situation, les points forts ressortent trop peu**.
En plus d'indiquer les situations jugées insatisfaisantes, chaque école aurait pu faire ressortir davantage, dans son rapport sur l'analyse de situation, les aspects jugés satisfaisants. En effet, dans ce type de démarche, on n'a jamais trop le souci de souligner les aspects positifs de la situation de l'école.

2. La critique des procédures suivies

— Dans une école où on a procédé uniquement par analyse individuelle de tous les thèmes, on a noté que les enseignants auraient souhaité pouvoir également **échanger** sur quelques-uns de ces thèmes.

— Dans une autre école où des sous-équipes analysaient chacune un thème différent, on a omis de s'assurer auprès de tous les enseignants que l'analyse faite reflétait bien la situation de l'école sur ces points. Cette absence de **mécanisme de vérification**, dans le cas d'un travail en

sous-équipes est une faiblesse, comme le souligne un enseignant :

> *« La faiblesse est qu'on n'avait pas prévu un mécanisme pour aller vérifier auprès des deux autres équipes si ce qui avait été dit dans l'une était partagé par les deux autres »*

— De plus, l'examen des processus utilisés pour faire l'analyse de la situation dans les écoles soulève une question d'ordre plus général : celle de **l'absence complète des parents à cette étape**.

Les parents auraient-ils pu participer à l'analyse de la situation ? Auraient-ils pu en faire une conjointement avec l'école ? La réponse donnée par telle école à cette question est certainement révélatrice de l'état de ses relations avec les parents à ce moment-là.

Cependant, dans un « premier tour de roue », quelles que soient les relations avec les parents, il peut s'avérer préférable que les enseignants et la direction réalisent seuls cette étape, ce qui est susceptible de leur permettre une analyse plus véridique parce que moins défensive, quitte à ce que les parents y soient impliqués au cycle suivant.

III L'EXPRESSION DES ATTENTES

• Les variantes

Toutes les écoles ont suivi la démarche générale proposée par l'équipe de planification de cette étape, c'est-à-dire : dans un premier temps, les enseignants et les parents expriment séparément leurs attentes ; dans un deuxième temps, une rencontre est organisée dans chaque école entre les parents et les enseignants pour s'informer mutuellement de leurs attentes déjà exprimées, les compléter et se les expliquer.

On a pu observer des variantes dans la façon de procéder des écoles, tout particulièrement en ce qui concerne la phase « Expression des attentes **des parents** ». Ces variantes manifestent à nouveau la vitalité d'un processus qui laisse place à l'originalité propre de chaque école.

1. La grille

Une grille avait été proposée par l'équipe de planification de cette étape pour aider les écoles à recueillir les attentes des parents.

Élaborée à partir des thèmes abordés lors de l'analyse de situation, cette grille suggérait de recueillir, pour chacun d'eux, les informations suivantes :

— les éléments de satisfaction ;

— les éléments d'insatisfaction ;

— la situation désirée ou les attentes ;

— la proportion de personnes partageant ce qui est exprimé.

Plusieurs écoles ont utilisé cette grille intégralement.

Mais dans l'une des écoles, l'expression des attentes des parents a été suscitée **à partir de questions préparées par le comité d'école** qui s'est basé sur le contenu de l'analyse de situation faite par les enseignants.

2. Les thèmes

La plupart des écoles ont procédé par sous-équipes dans l'expression des attentes des parents.

— Dans certaines écoles, chacune des sous-équipes a abordé tous les thèmes proposés.

— Ailleurs, chacune des sous-équipes a abordé quelques thèmes communs, les autres thèmes étant laissés à la liberté des participants.

— Dans d'autres écoles, les équipes de parents ont eu l'entière liberté de choisir les thèmes sur lesquels ceux-ci désiraient exprimer des attentes.

3. Les modalités

— Dans une école, le comité d'école a exprimé séparément ses attentes propres, en plus de celles exprimées par l'ensemble des parents. Cela est intéressant, car les attentes du comité d'école peuvent être différentes des attentes de l'ensemble des parents, notamment dans le cas où une école se trouverait passablement coupée de son milieu, pour des raisons historiques ou autres.

— Dans une autre école, l'expression des attentes des parents s'est déroulée **en plusieurs soirées**. Chaque soirée était réservée aux parents d'un degré, mais les parents qui ne pouvaient être présents à « leur » soirée étaient invités à se joindre à un autre groupe de parents selon leur choix.

— Dans l'une des écoles, **le curé de la paroisse**, en tant qu'animateur de pastorale de l'école, a ajouté ses attentes à celles des parents et des enseignants relativement au service de pastorale de l'école.

— Dans une école, **le directeur de l'école, en tant que directeur**, a écrit ses propres commentaires sur les attentes exprimées par les enseignants et sur celles exprimées par les parents de son école et a livré ces commentaires à tous lors de la réunion d'échange.

On peut déjà noter ici une lacune du processus: **les attentes des principaux n'ont pas été exprimées en tant que telles**. Dans la plupart des écoles, les directions ont exprimé leurs attentes en même temps que les enseignants.

Un processus qui, à cette étape, fournirait au directeur d'école l'occasion de mettre sur la table ses propres attentes, pourrait être **un outil de communication réciproque enseignants/direction.** L'analyse de situation pourrait alors être une occasion de **clarification** plus grande en permettant aux enseignants de se rendre compte que le directeur partage ou non leurs attentes, et lesquelles. L'idée propre du directeur de l'école pourrait ainsi s'exprimer lors de la rencontre d'échange.

— Une autre lacune du processus utilisé: **le personnel de soutien n'a pas participé à cette étape.**

• Quelques observations critiques

L'examen attentif de la façon dont cette étape « Expression des attentes » a été vécue a suscité quelques remarques qui pourraient permettre à d'autres d'en tirer tout le parti possible. En effet, les attentes exprimées constituent **un vaste réservoir d'information dont la richesse n'a pas toujours été exploitée suffisamment.**

— On s'était soucié beaucoup de la préparation des animateurs des groupes pour favoriser l'expression des attentes. On s'est peu soucié de **la préparation des SECRÉTAIRES des groupes**. Cela apparaît comme une faiblesse étant donné l'importance de leur rôle pour consigner toutes les attentes exprimées. Un secrétaire non-averti sélectionne déjà inconsciemment les attentes exprimées dans son groupe. La préparation des secrétaires d'ateliers est donc aussi importante que celle des animateurs. En effet, si les animateurs favorisent l'expression des personnes au moment de la rencontre, les secrétaires, en enregistrant les attentes exprimées, permettent d'y référer par la suite et de mieux en tenir compte dans les étapes ultérieures de la démarche.

— Les écoles n'ont pas classé les attentes exprimées selon des critères autres que les thèmes sous lesquels elles

s'inscrivaient, il aurait été intéressant pour l'action future de **les ordonner selon l'ampleur du travail à accomplir** et des énergies à investir pour y répondre. Un tel classement aurait permis de mieux repérer par la suite les attentes auxquelles l'école a répondu d'une façon presque immédiate sans avoir à élaborer de plan d'action. Ceci constitue une lacune dans le processus de consultation, les gens n'ayant pas été informés systématiquement du fait que leurs attentes les plus faciles à combler l'avaient été rapidement.

— D'ailleurs, le processus ne prévoyait pas de phase au cours de laquelle, pour chaque attente, l'école pourrait indiquer **si** elle allait en tenir compte ou non, **quand** elle allait en tenir compte et **comment** elle allait le faire. Or, il apparaît important que les gens reçoivent un feedback sur les attentes qu'ils ont exprimées, car cela touche à ce désir des parents et des enseignants d'être vraiment écoutés et pris au sérieux. Les plans d'action prioritaires devraient donc être mis explicitement en rapport avec l'ensemble des attentes exprimées.

— Plusieurs écoles n'ont pas indiqué si telle ou telle attente était **partagée par la majorité des gens ou par une minorité de personnes**. L'absence d'information en ce sens rend difficile l'identification des attentes les plus importantes pour le groupe d'enseignants ou de parents. Cela risque de conduire l'école à accorder une importance équivalente à une attente fortement partagée par les membres d'un groupe et à une attente partagée par une minorité des membres.

La plupart des écoles ont réalisé des synthèses des attentes exprimées soit par les enseignants, soit par les parents. Deux faiblesses sont à souligner ici: certaines écoles n'ont pas fait de **vérification de leur synthèse** auprès des gens qui s'étaient exprimés, afin de s'assurer qu'elle reflétait bien les attentes manifestées et que toutes les attentes importantes s'y trouvaient.

L'autre faiblesse concerne **les « synthèses à outrance »**. Les personnes qui réalisent une synthèse modifient parfois sensiblement le vocabulaire utilisé par les gens et peuvent être portées à éliminer certaines formulations en se disant « c'est la même chose que ce qui a déjà été dit ». Il arrive que lorsqu'on modifie le vocabulaire utilisé par les gens, ils ne se reconnaissent plus et éprouvent le sentiment de ne pas avoir été écoutés. Une synthèse trop poussée ou tendant à tout traduire dans un langage plus abstrait élimine des nuances qui pourraient s'avérer précieuses au moment d'élaborer les plans d'action.

— Plusieurs écoles, en faisant leur synthèse des attentes exprimées, ont **laissé tomber les points satisfaisants** pour ne retenir que les éléments d'insatisfaction. Cela a contribué à rétrécir le portrait de l'école, à n'en faire ressortir que les aspects les plus négatifs et à limiter par la suite le projet éducatif à des situations à améliorer sans qu'y soient intégrées les situations satisfaisantes à maintenir, les acquis positifs à développer encore davantage ou à diversifier.

Or, ce sont justement ces situations satisfaisantes qui sont valorisantes pour les enseignants et qui influencent leur motivation à l'action.

IV L'ÉTAPE « PROJET ÉDUCATIF »

• Les variantes

Elles portent principalement sur deux aspects: Qui a rédigé le projet éducatif? Comment s'est faite la consultation auprès des parents sur le texte du projet éducatif?

1. Les variantes dans la rédaction du projet éducatif

L'équipe de planification de l'étape avait laissé à chaque équipe-école le soin de déterminer la manière dont serait

rédigé le projet éducatif de l'école. Différentes possibilités ont été utilisées :

— Le directeur rédige seul le projet éducatif.

— Le directeur rédige le projet éducatif en collaboration avec la personne-ressource.

— L'équipe-école détermine les éléments du contenu du projet éducatif et donne un mandat de rédaction soit au directeur de l'école, soit au directeur de l'école et à la personne-ressource.

— Des sous-équipes d'enseignants élaborent et rédigent chacune une partie du projet éducatif, la direction de l'école s'intégrant à l'une des équipes et assurant la coordination du travail entre les équipes.

— Des parents du comité d'école rédigent le projet éducatif.

Les différentes façons de procéder soulèvent finalement deux questions : Jusqu'à quel point **le mode de rédaction choisi reflète-t-il l'état des rapports entre les groupes dans l'école** ? Jusqu'à quel point amène-t-il à se poser la question **c'est le projet éducatif de qui** ?

2. Les variantes dans la consultation

Il était prévu, dans la démarche, que le conseil d'école et le comité d'école seraient consultés sur le premier texte rédigé, avant qu'il ne soit soumis à la consultation générale des enseignants et des parents de l'école.

Dans la plupart des écoles, le conseil d'école n'a pas été consulté, l'équipe-école préférant s'adresser immédiatement à l'ensemble des enseignants. Et les écoles ont modifié le premier texte du projet éducatif à la lumière des commentaires des enseignants **avant** de le soumettre au comité d'école.

Le projet soumis aux parents représente donc déjà une position majoritaire ou un consensus préalable établi chez les enseignants.

Tous les enseignants ont été consultés. Quant aux parents, cela a varié d'une école à l'autre.

— Quelques écoles ont consulté les parents par questionnaire envoyé à l'ensemble des parents de l'école. Ce questionnaire comprenait le texte du projet éducatif et l'école demandait aux parents de manifester leur accord ou leur désaccord soit sur chacun des paragraphes, soit sur chacune des parties.

— Quelques écoles ont consulté les parents lors d'une assemblée générale des parents. À cette assemblée générale, les parents discutaient du projet chapitre par chapitre et manifestaient leur accord ou leur désaccord avec l'un ou l'autre des énoncés du projet éducatif, par vote à main levée.

— Quelques écoles ont consulté les parents à la fois par questionnaire et lors d'une assemblée générale. Lors de cette assemblée, les parents discutaient le projet éducatif puis à la fin, un questionnaire leur était remis afin qu'ils se prononcent INDIVIDUELLEMENT sur les options principales contenues dans le projet éducatif. Les parents qui n'avaient pas pu se présenter à l'assemblée générale pouvaient demander à l'école une copie du projet éducatif et une copie du questionnaire. S'ils désiraient donner leur opinion, ils remplissaient le questionnaire et le faisaient parvenir à l'école.

— L'une des écoles a consulté uniquement le comité d'école et n'a pas fait de consultation générale des parents sur le contenu du projet éducatif. Ceux-ci en ont cependant été informés lors d'une assemblée générale tenue par le comité d'école.

Il est évident que le taux de participation des parents à cette ultime consultation avant de passer à l'action a varié selon le processus utilisé. On constate qu'une consultation à la maison favorise une participation plus nombreuse que l'assemblée générale. Il n'est pas sûr cependant que cela favorise davantage « l'appropriation » du projet éducatif par une large base de parents. Certaines écoles ont choisi volontairement une formule favorisant une compréhension plus profonde par les parents, plutôt que l'atteinte du plus grand nombre. On voit donc que le processus de consultation optimum devrait **à la fois toucher le plus grand nombre possible de parents et leur permettre de s'approprier au maximum le projet éducatif de l'école**

• Quelques observations critiques

La critique de cette étape porte sur trois aspects : les orientations données par les commissaires, la rédaction du projet éducatif et la consultation.

1. Les orientations données par les commissaires

Dans un contexte de décentralisation et de projets éducatifs d'école, la justification de cette phase du processus dont le déroulement concret a été décrit au chapitre 6 n'a pas été claire pour tout le monde.

De plus, l'information auprès de l'ensemble des enseignants et de l'ensemble des parents sur le déroulement de cette phase n'a pas été très soignée. Les personnes non-présentes ont donc assez peu perçu l'influence dynamique que chacun des groupes a pu avoir sur les décisions prises par les commissaires au cours de cette phase de la démarche.

Et en particulier, les gens des écoles n'ont pas toujours compris que les « exigences des commissaires » concernant le contenu des projets éducatifs étaient elles-mêmes déjà issues d'une compilation des attentes exprimées par toutes les écoles.

Le processus aurait pu fournir à la commission scolaire l'occasion d'indiquer **l'importance relative** qu'elle accordait, dans le projet éducatif, aux orientations données par les commissaires et aux attentes prioritaires exprimées par chaque école. Cela n'ayant pas été fait, plusieurs écoles ont gardé **l'impression** qu'il leur fallait concentrer leurs énergies d'abord sur les « affaires des commissaires » et non sur « leurs propres affaires prioritaires ». Ces écoles ont vécu un sentiment de frustration et sont demeurées longtemps avec **l'impression** (peu fondée dans les faits) que la commission scolaire avait imposé beaucoup de choses dans le contenu du projet éducatif. Ces sentiments négatifs apparaissent préjudiciables au sentiment de prise en charge.

C'est ainsi que l'étape « Orientations des commissaires » a nui, dans certaines écoles, à ce qui était au départ considéré comme un élément de base du projet éducatif : le consensus général des partenaires de l'école sur un point au moins. Avec les orientations des commissaires portant sur 4 thèmes, le projet éducatif de l'école ne pouvait plus être « une seule phrase autour de laquelle les gens auraient fait consensus ».

2. La rédaction du projet éducatif

— La première critique à formuler est **le TEMPS RESTREINT** accordé pour rédiger le projet, **à une PÉRIODE PEU PROPICE de surcroît**. Même si les échéances ont été reportées, plusieurs écoles se sont senties pressées de mettre par écrit rapidement le projet éducatif de leur école. De plus, il a été rédigé au début d'une année scolaire, au moment où les écoles sont préoccupées prioritairement par les problèmes d'organisation de l'année.

— Le document « Projet éducatif » de plusieurs écoles ne réfère pas explicitement aux attentes exprimées antérieurement, de sorte qu'on a l'impression que certains projets

éducatifs sont **DÉCONNECTÉS des étapes antérieures** de la démarche pourtant essentiellement prévues pour en alimenter la rédaction.

— Les projets éducatifs abordent beaucoup de thèmes. On touche ici à une question complexe. En effet, le sentiment de « prise en main » de son école suppose que l'on ait pu en quelque sorte, en faire le tour, en avoir un portrait d'ensemble, d'où la nécessité **d'aborder une variété de thèmes**.
Par contre, si l'on se place du point de vue de l'action, une surcharge d'intentions d'action est préjudiciable à la motivation générale des gens, car il n'est possible de **réaliser qu'un nombre limité d'opérations**.

— Seuls quelques documents présentent au début une description de l'école avec les noms du personnel, les services qu'elle offre, etc. Cela semble une idée intéressante pour favoriser le sentiment d'appartenance des parents en particulier.

3. La consultation

— La Commission scolaire avait coiffé du terme « référendum » la consultation des parents sur le texte du projet éducatif. Ce terme apparaît abusif. Il s'est agi, de fait, davantage d'une **vérification d'adhésion** que d'une consultation ayant pour objet l'expression motivée d'un accord ou d'un désaccord des parents en général.

— Selon les variantes utilisées dans les différentes écoles pour cette consultation sur le contenu du projet éducatif, le taux de participation des parents a été fort ou faible. Il y a cependant un danger de se laisser obnubiler par le taux de participation des parents à cette consultation. Un taux de participation élevé n'indique pas nécessairement un taux d'appropriation correspondant. Or une école doit se préoccuper de l'appropriation du projet éducatif par les parents **tout au long de la mise en oeuvre** des actions entreprises après la consultation.

— Le reproche que l'on pourrait faire à cette phase, c'est de ne pas avoir été réalisée en interaction et en interinfluence entre les divers groupes d'agents. Cela hypothèque grandement la valeur du consensus. Peut-on d'ailleurs parler de consensus pour toutes les écoles? Les parents et les enseignants ont endossé en grande majorité le projet éducatif de leur école, mais souvent de façon parallèle. Cela est-il suffisant pour réaliser par la suite une action concertée?

V LES PLANS D'ACTION

• Les variantes

Les exemples de projets éducatifs « en action » décrits dans le Tome 1 de l'étude illustrent clairement la grande variété **des modalités d'action** possibles. Le chapitre 7 sur le contenu des projets éducatifs également.

On se contentera ici d'indiquer certaines variantes sur deux points: Qui planifie et réalise les actions? Quelle est l'ampleur des plans d'action?

1. Qui planifie et réalise les actions?

— Dans quelques écoles, l'équipe-école composée de parents, de la direction, des enseignants et de la personne-ressource, a été maintenue et c'est elle qui élabore les plans d'action.

— Dans d'autres écoles, plusieurs comités ad hoc sont chacun responsables de la planification et de la réalisation de l'un des plans d'action. La composition de ces comités ad hoc varie d'un plan d'action à l'autre. Certains comités sont composés d'enseignants, de parents, de la direction de l'école et d'une personne-ressource. D'autres comités sont composés d'enseignants et de la direction de l'école, d'autres de parents et de la direction de l'école.

— Dans certaines écoles, le comité d'école a pris lui-même en charge la planification et la réalisation des plans d'action qui concernaient plus particulièrement les parents ; par exemple, un plan d'action sur l'information aux parents.

— Ailleurs, les sous-équipes d'enseignants qui planifient et élaborent les plans d'action sont les mêmes que celles qui avaient rédigé certaines sections du projet éducatif.

— Ailleurs encore, ce sont tous les enseignants, la direction et la personne-ressource qui ont décidé ensemble des plans d'action à réaliser, puis ils se sont divisés en sous-comités pour effectuer le travail.

On voit que chaque école tient compte des ressources des personnes disponibles, de la nature du plan d'action envisagé ainsi que de la possibilité de mettre ensemble plusieurs groupes d'agents différents pour réaliser certaines actions.

2. Quel est l'ampleur des plans d'action ?

— Dans certains cas, les plans d'action sont **très structurés**. Ils sont écrits et poursuivent des objectifs spécifiques clairement établis. Ces plans indiquent les opérations à réaliser, les personnes responsables de ces opérations, les échéances et les ressources à consacrer aux différentes opérations.

— Dans d'autres cas, il n'y a pas de plan d'action structuré. Le projet éducatif véhicule principalement **une préoccupation**, et cette préoccupation influence la manière de réaliser diverses autres actions dans l'école. Par exemple, une préoccupation d'améliorer les relations entre l'école et la famille influence la façon d'organiser les rencontres avec les parents ou de préparer les bulletins, etc.

— Certaines écoles ont établi une planification minimum qui laisse une possibilité d'actions différentes dans chacune des classes. Le plan d'action consiste alors **à concrétiser une intention générale en une série de petits projets précis** sur lesquels toute l'école mettra l'accent à telle ou telle période. Par exemple, chaque classe va décider elle-même de la façon dont elle réalisera l'objectif commun du « travail bien fait ».

D'autres exemples pourraient être donnés. Ceux-ci suffisent à illustrer que l'action peut avoir des dimensions fort diverses dans un projet éducatif.

• Quelques observations critiques

— **Le document où est consigné le projet éducatif ne contient pas toujours les plans d'action.**
À notre avis, chaque document devrait contenir l'énoncé de quelques **intentions d'action concrètes** et **au moins un plan d'action** explicite et décrit, qui serait le premier que l'école envisage de réaliser. Le fait de préciser un plan d'action dans le document évite une retombée du dynamisme et permet aux gens de se lancer rapidement, par la suite, dans la réalisation de leur projet éducatif. On a observé que des intentions trop vagues, comme par exemple : « Nous nous pencherons sur ce problème », « nous remettrons en question nos objectifs », « nous favoriserons l'ordre » ou encore « nous ferons quelque chose sur les mathématiques », ne sont pas très motivantes.
Et dans certains cas, des intentions d'action trop floues ont obligé les gens à reviser leur projet éducatif, avant même d'avoir pu commencer à réaliser quelque chose.

— Les écoles ont eu peu de soutien de la part de la commission scolaire pour la planification des actions à entreprendre afin de réaliser leur projet éducatif. Une grille **indicative** contenant des informations minimum sur les éléments que devrait contenir un plan d'action aurait pu aider certaines écoles à planifier leur action en suscitant une réflexion commune à cette étape. Cette grille pourrait comprendre les éléments suivants : QUI va faire QUOI, par

quel MOYEN, avec quelles RESSOURCES, selon quelle ÉCHÉANCE. L'ÉVALUATION sera faite avec quels MOYENS et selon quels CRITÈRES.

— **Les plans d'action ne couvrent pas toutes les actions réalisées** à la suite de l'expression des attentes. Lors de la mise en oeuvre du projet éducatif, l'école doit prendre garde de ne retenir comme actions significatives que celles qui sont structurées dans un plan. L'attente suivante exprimée dans une école par les parents : « que le temps d'éducation physique n'augmente pas au détriment des autres matières » ne se reflètera pas nécessairement dans un plan d'action, même si l'école en tient compte réellement.

De plus, certains problèmes peuvent avoir été réglés avant même la mise en oeuvre des plans d'action, ou encore les circonstances font qu'il est devenu non pertinent de structurer un plan d'action sur tel ou tel thème. La planification explicite ne rend pas compte de tous les résultats du projet éducatif dans la vie quotidienne de l'école.

— **Quelques écoles ont retenu trop de priorités** et se sont lancées dans un grand nombre de plans d'action simultanément. Un principal souligne qu'il est important de savoir « ne pas se surcharger de priorités, pour avoir la possibilité de creuser certaines difficultés en cours de route » ; il faut « en prendre selon ses capacités ». À l'expérience, il apparaît donc plus sage de n'entreprendre au début qu'un petit nombre de plans d'action.
Il peut être nécessaire, pour une école qui veut maintenir son dynamisme et éviter le découragement, de choisir un premier plan d'action **facilement « réussissable » à court terme**.

IV QUELQUES OBSERVATIONS D'ORDRE GÉNÉRAL SUR L'ENSEMBLE DU PROCESSUS

Après avoir formulé des remarques et des critiques sur chacune des étapes du processus, on présentera maintenant quelques observations d'ensemble qui pourraient être utiles à d'autres écoles ou commissions scolaires.

1. Les élèves n'ont pas été directement impliqués dans l'élaboration des projets éducatifs

Cela aurait supposé que l'on ajoute certaines phases au processus. Par exemple, on aurait pu rejoindre directement les élèves :

— lors de l'analyse de la situation (sur les règlements de l'école, etc.) ;

— lors de l'expression des attentes (sur un certain nombre de points) ;

— lors des diverses phases d'échanges : échange sur les attentes, échange sur les grandes orientations de la commission scolaire, échange sur le contenu du projet éducatif de l'école où ils auraient pu, eux aussi, faire valoir leur point de vue.

Dans son système de gestion, la Commission scolaire exprime clairement sa préoccupation de l'enfant : on définit toute son activité comme étant **orientée vers l'enfant**.

Cependant, lors de ce premier cycle des projets éducatifs, les enfants sont encore absents **comme participants** dans la plupart des plans d'action. Quelques écoles seulement ont élaboré des plans d'action faisant place à la participation **directe** des enfants. (Voir le projet éducatif de l'école Z dans le Tome 1). Les expériences de ces écoles permettent de voir

qu'**il est possible aux enfants du primaire de participer de façon active à l'élaboration et à la mise en oeuvre du projet éducatif qui leur est destiné**. Au moins dans un second temps. C'est d'ailleurs cette réalité que traduit le double titre de l'étude.

2. La Commission scolaire aurait pu négocier séparément les échéances avec chacune des écoles

Parce qu'il existe un Bureau de direction composé des cadres et de tous les principaux, il y aurait peut-être eu avantage à décider que chacune des écoles élaborerait, à partir du processus d'ensemble proposé, son processus propre qui tiendrait compte de sa situation, puis négocierait ses échéances pour les diverses étapes.

— Cela aurait évité que chaque directeur d'école ne subisse, au Bureau de direction, une pression implicite pour faire « comme les autres », pour faire « aussi vite et aussi bien que les autres »;

— Cela aurait davantage permis à chaque école de partir d'où elle est, et de tenir compte de son histoire et de ses conditions particulières, en imaginant par exemple plus d'actions préliminaires, puis des étapes et des échéances différentes.

Malgré la très grande liberté que laissait en fait aux écoles le processus décrit, une pression de groupe s'est exercée sur les principaux.

> Une commission scolaire qui veut promouvoir l'élaboration et la mise en oeuvre de projets éducatifs dans toutes ses écoles devrait s'assurer que chacune aura la liberté d'entreprendre certaines actions préalables particulières, en réponse à sa situation propre, sans risquer d'être dévalorisée ni par la commission scolaire, ni par les autres écoles, pour des « retards » par rapport à une démarche d'ensemble.

3. Le processus proposé n'a pas prévu l'insertion, dans le projet éducatif, de tous les projets individuels déjà en marche dans l'école

Les équipes centrales de planification n'ont pas insisté spécifiquement sur le fait que le projet éducatif ne venait pas « en plus » ou « à côté » de projets déjà existants, ou souhaités par l'un ou l'autre groupe dans l'école. Il aurait probablement été souhaitable **d'ajouter dans la grille d'analyse de la situation une catégorie « projets en cours »**.

De fait, dans un premier temps, une démarche de cette ampleur oblige pratiquement l'école à mettre en veilleuse certains projets envisagés et même parfois déjà commencés. La démarche proposée aux écoles ne s'est pas préoccupée de les réinsérer dans le projet éducatif. Au début, comme le dit un directeur :

> *« On ressentait comme un conflit : on ne savait plus si c'était mieux de faire nos affaires dans l'école ou bien ce que la commission scolaire demandait; on avait des projets particuliers qui nous tenaient à coeur, par exemple un projet de vocabulaire qu'on a dû laisser tomber. »*

Il semble que l'élaboration du projet éducatif pourrait plutôt être l'occasion pour les partenaires de négocier de tels projets, tout en les reliant aux attentes exprimées. Le projet éducatif ne pourrait-il pas être l'occasion de négocier les « petits » projets autant que les « gros »? Ne pourrait-il pas être l'occasion de négocier à la fois certains projets d'ensemble à l'échelle de la commission scolaire, et d'autres propres à chaque école?

4. Les gens ont été portés à rendre trop étanches entre elles les étapes d'un processus perçu au départ comme logique et bien construit

En fait, les diverses étapes du processus se complètent les unes les autres, et le contenu de chacune n'est pas absolument spécifique.

Par exemple, à l'étape « analyse de la situation », on a vu que les gens expriment déjà une foule d'attentes qu'il est souhaitable de noter immédiatement si l'on ne veut pas qu'elles soient oubliées.

Autre exemple : les attentes exprimées sont souvent une façon d'analyser la situation. Lorsqu'un groupe de parents demande qu'on augmente le temps d'enseignement d'une matière, cela est souvent une façon d'exprimer leur insatisfaction face aux résultats de leurs enfants dans cette matière. En proposant une solution, ils portent en fait un jugement sur la situation.

Considérer les étapes du processus comme étanches est donc préjudiciable à l'approfondissement du contenu, et il faut parfois aller au-delà de la première expression verbale pour connaître la signification réelle de ce que les gens disent, sans se préoccuper d'abord de savoir si cela correspond à telle ou telle étape.

5. Le consensus devrait être une préoccupation à toutes les étapes

Il est un peu illusoire de penser qu'il y a quelque part, à la fin du processus d'élaboration du projet éducatif, une étape au cours de laquelle on établit le consensus entre les partenaires.

Le consensus s'élabore au fur et à mesure du déroulement de la démarche. En effet, la distance entre les personnes ou les groupes se réduit s'ils se mettent passablement d'accord sur l'analyse de la situation, s'ils partagent sensiblement les mêmes attentes. **C'est dans ces premières étapes que s'enracinent les possibilités d'actions concertées révélatrices des véritables consensus.**

C'est à chacune des étapes de la démarche qu'il faut se préoccuper des écarts dans la position des groupes et de la façon de les réduire, si l'on veut aboutir à une action concertée.

En effet, certaines difficultés majeures d'une action concertée trouvent souvent leurs racines dans des divergences profondes de points de vue sur la situation. C'est donc à toutes les étapes qui préparent l'action qu'il est nécessaire de se préoccuper d'accroître le consensus.

LES CARACTÉRISTIQUES DU PROJET ÉDUCATIF
TROISIÈME SYNTHÈSE

La présentation de synthèses successives permet de s'acheminer progressivement vers une définition concrète du concept de projet éducatif.

Dans le Tome 1 de l'étude, on a dégagé à deux reprises une série d'éléments qui font partie du projet éducatif ou qui en conditionnent la réalisation. La présentation du processus utilisé à la commission scolaire permet également de dégager ici certaines caractéristiques d'une démarche de projets éducatifs, de même que certains facteurs qui ont une influence sur son efficacité.

I. Quelques caractéristiques d'une démarche de projets éducatifs d'école.

La démarche du projet éducatif
est une démarche structurée, mais
elle est aussi une démarche
APPUYÉE SUR DES PRINCIPES ET
DES INTENTIONS DONT LES ACTEURS
SONT CONSCIENTS

On a vu que la démarche suivie par les écoles et la Commission scolaire reposait par exemple sur des intentions d'échange et d'interinfluence, et sur l'intention que les projets éducatifs soient issus d'une analyse de la situation de chaque école et des attentes exprimées par les enseignants, les parents (et parfois les enfants). C'est donc **consciemment**, en vue d'atteindre ces objectifs, que le comité de planification de la démarche a introduit telle ou telle phase dans le processus. Il apparaît important, si l'on ne veut pas appliquer une pure mécanique, de se rendre **conscient** au départ des intentions qui guident l'élaboration de projets éducatifs. En effet, c'est par rapport à ces intentions que chacune des phases de la démarche sera perçue comme ayant sa raison d'être.

L'ANALYSE DE LA SITUATION DE L'ÉCOLE
est une ÉTAPE CRUCIALE dans
une démarche de projet éducatif

Les gens de l'école, et tout particulièrement les enseignants et le directeur, se sont embarqués dans l'élaboration et la réalisation d'un projet éducatif dans la mesure où ils ont pu **ressentir d'abord** que des améliorations étaient nécessaires dans l'école. C'est précisément **une analyse de la situation faite collectivement** par tous les groupes qui les a amenés **à ressentir ensemble la nécessité d'un changement** et à vouloir se prendre en main.

Si elle est réalisée par les parents seuls, il y a un risque que l'analyse de situation soit ressentie par le personnel de l'école comme une critique négative les mettant sur la défensive plutôt que de les motiver à l'action.

La démarche d'élaboration du projet éducatif
EST EN ELLE-MÊME UN RÉVÉLATEUR de
la situation réelle de l'école ET
UN MOTEUR pour l'évolution de sa situation
et de son climat

La façon particulière dont une école **vit le processus** révèle certains aspects de sa situation et lui permettent de progresser tout autant que les **thèmes** qu'elle aborde.

En effet, par exemple, l'aménagement d'occasions de communication et de discussion entre les personnes et les groupes (au palier de la commission scolaire et à celui des écoles) ou encore le temps mis pour franchir une étape sont des éléments qui peuvent **révéler** la situation réelle de l'école. L'aménagement de ces temps de discussion a été aussi **un élément moteur** de l'accroissement des échanges de points de vue entre les individus et les groupes. Cette habitude d'échanges créée par la démarche a permis ensuite d'aborder avec plus d'aisance certains contenus plus difficiles.

La prise en main dépend beaucoup
du processus utilisé, des étapes que
l'on y inclut et pas seulement
des thèmes abordés

Dans certaines écoles, les résultats du projet éducatif sont plus liés à la démarche qu'aux objets sur lesquels porte le projet. En effet, plusieurs résultats sont de l'ordre de l'accroissement **des communications, du partage des idées de chacun** et d'**une modification de la perception que les agents ont les uns des autres**. Ces résultats sont étroitement liés aux phases d'échanges, d'information et d'interinfluence qu'on ne retrouvera pas automatiquement dans tout processus d'élaboration de projets éducatifs.

La prise en main ne commence pas au moment de la mise en oeuvre des **plans d'action**, mais **dès l'étape de planification de la démarche**, si le processus a été conçu dans cette intention.

Un projet éducatif peut démarrer sans
l'appui des autorités, mais IL NE PEUT
SE MAINTENIR SANS LEUR SOUTIEN ACTIF ET
SANS LEUR VOLONTÉ RÉELLE DE MENER
ENSEMBLE LA DÉMARCHE JUSQU'AU BOUT

La démarche du projet éducatif comporte plusieurs difficultés qu'ont à surmonter ceux qui l'entreprennent. Elle s'accompagne aussi de plusieurs préoccupations liées à la gestion (le soutien, les coûts, le temps, etc.). Il est donc très important, si l'on vise une action en profondeur, que les dirigeants y soient favorables et s'y impliquent. En effet, l'autorité a le pouvoir de **donner de l'élan** à une démarche de projet éducatif, mais elle a tout autant celui **de la contrecarrer**.

Une démarche de projet éducatif
NE PEUT SE MAINTENIR SANS L'EXISTENCE
D'UN CERTAIN DEGRÉ DE
DÉCENTRALISATION VERS LES ÉCOLES

C'est grâce à la décentralisation de certaines décisions à leur niveau que chacune des écoles de la commission scolaire a pu mettre en oeuvre une démarche d'élaboration d'un projet éducatif et réaliser par la suite des plans d'action variés et adaptés à ses besoins. Si elle n'est pas un pré-requis pour l'émergence d'un projet éducatif dans une école, **la décentralisation est nécessaire pour son maintien à long terme**

La décentralisation démontre concrètement la possibilité qu'a une école de se donner ses couleurs propres et de « prendre en main » son propre développement. Sans la décentralisation, les gens de l'école ne croiront pas longtemps qu'ils ont la possibilité d'influencer les services que donne leur école, et ils vont rapidement **renvoyer à ceux qui prennent les décisions la responsabilité de trouver des solutions** aux difficultés rencontrées dans l'action quotidienne.

II. Quelques facteurs qui conditionnent l'efficacité d'une démarche de projets éducatifs d'école.

La démarche doit ménager aux
personnes impliquées DES TEMPS D'ARRÊT
leur permettant de reprendre leur souffle

Les individus ne peuvent vivre continuellement sous la pression d'une action se déroulant à un rythme rapide et comportant des échéances serrées. Si l'action se déroule sans temps de repos, les personnes risquent de s'essouffler et de vouloir cesser complètement l'action. Cela aura un effet aussi sur leur volonté de s'impliquer dans de futurs plans d'action.

Cependant, **il n'est pas nécessaire d'arrêter l'action elle-même** pour que les individus aient des périodes au cours desquelles ils se trouvent moins mobilisés. On a vue que **la rotation des membres** des divers comités de planification des étapes successives pouvait avoir le même effet.

La démarche doit comporter aussi DES TEMPS DE RÉALIGNEMENT, DE RÉVISION afin d'effectuer au fur et à mesure les corrections de parcours qui pourraient s'avérer nécessaires

On a vu que la démarche avait été **planifiée progressivement**. En planifiant sa démarche au fur et à mesure, la commission scolaire voulait s'assurer que **chacune des étapes s'appuierait sur le vécu des étapes antérieures** et que l'ensemble du processus serait révisé au besoin. Les choses ne sont pas – coulées dans le ciment – dès le début d'une démarche de projets éducatifs. Celle-ci, pour garder son dynamisme et rester collée à la réalité mouvante de l'école, doit comporter des moments de révision. À plus forte raison, tout processus emprunté de l'extérieur doit-il être ajusté, voire réinventé, selon la conjoncture propre à chaque milieu.

Il est souhaitable que la démarche soit découpée en plusieurs étapes de courte durée ABOUTISSANT CHACUNE À UN RÉSULTAT IDENTIFIABLE

Dans une démarche de longue haleine, on a observé qu'il était très satisfaisant pour les gens de sentir périodiquement qu'une étape importante de la démarche vient d'être franchie, et d'avoir la certitude qu'un résultat identifiable a été atteint. Cela **augmente leur sentiment de satisfaction** et **leur donne de l'élan pour franchir la prochaine étape** ou pour aborder le prochain plan d'action.

C'est pourquoi il est avantageux **que chacune des phases importantes de la démarche débouche sur un résultat palpable** (nous avons le **portrait** de notre école, nous connaissons les **attentes** de nos enseignants et de nos parents, voici **notre document** Projet éducatif). Avant de s'engager dans d'autres actions, il est important que les résultats d'une action entreprise soient identifiés, y compris ceux qui n'étaient pas attendus (nous avons exprimé nos attentes, nous allons évaluer tout ce que cela nous a apporté, en termes de diminution de la méfiance par exemple; tel plan d'action est terminé, nous allons en évaluer les résultats).

La démarche, pour tenir compte des cheminements antérieurs d'une école et s'appuyer sur sa vie réelle, DOIT LAISSER PLACE À LA DIVERSITÉ ET AUX VARIANTES

Les cheminements antérieurs d'une école conditionnent sa réalité présente. Une démarche commune à l'échelle d'une commission scolaire risque de devenir une mécanique artificielle si elle ne comporte pas de possibilités d'adaptation aux conditions réelles de chaque école.

On a vue que le processus analysé laissait place à des possibilités multiples de variantes dans les écoles. cependant, toutes les écoles n'ont pas perçu cela. Il faut donc que les gens **perçoivent clairement la souplesse du processus**, pour qu'ils sachent la mettre à profit.

La démarche n'est pas entièrement comprise dans le processus qui la structure et la soutient. Le processus utilisé FAIT PLACE À DES ÉVÉNEMENTS NON PLANIFIÉS OU À DES ASPECTS INFORMELS qui sont d'une grande importance pour le cheminement des gens.

Les processus ne contrôlent pas tout ce qui se passe à l'occasion d'une démarche. En effet, la description d'un processus, si détaillée soit-elle, ne rend pas compte des échanges informels autour d'un café, durant la récréation ou pendant l'heure du dîner. Elle ne rend pas compte non plus de la somme de réflexion personnelle que les gens ont pu faire. Or ces échanges informels, cette réflexion personnelle ont une grande importance. Ils font faire des bouts de chemin, contribuent à clarifier les choses, mènent à des prises de conscience.

Cet autre cheminement non planifié, non encadré, plus spontané, peut s'avérer déterminant pour la réussite de la prise en main, même si le processus ne peut le prévoir.

Chapitre 6

Les temps forts des échanges au cours de la démarche : deux exemples d'interinfluence

Introduction

On va reprendre ci certaines phases du processus d'élaboration du projet éducatif, en les regardant cette fois « de l'intérieur ». En effet, c'est seulement en y pénétrant « de l'intérieur » que l'on peut constater à quel point l'aspect « administratif » d'un tel processus est loin d'être premier, et combien la richesse et la fécondité du projet éducatif sont faites de relations, d'échanges substantiels, de disparition de la peur, de modification gratifiante de la façon d'envisager sa fonction ou celle des autres. Ce sont là quelques aspects bénéfiques RÉSULTANT D'UNE MODIFICATION EN PROFONDEUR DES PROCESSUS DE DÉCISION, qui se répercutent dans la relation pédagogique avec les enfants. On s'attardera plus particulièrement sur deux phases qui ont été une **occasion d'ÉCHANGES** entre les groupes.

— **Au palier de l'école**: la phase « échanges parents-enseignants sur leurs attentes respectives »

— **Au palier de la commission scolaire**: la phase « orientations de la commission et exigences concernant les projets éducatifs des écoles »

C'est en écoutant s'exprimer les intéressés en action que l'on peut découvrir les apports d'une telle démarche, mais également les difficultés **d'entrer dans** un nouvel esprit: cela ne se fait pas en un jour. On verra aussi **qu'une collectivité particulière ne peut aller au-delà du point qu'elle est prête à atteindre**. L'objectif principal est, pour chacun des groupes ou sous-groupes, de sortir de la stagnation ou de la routine, et de ne pas rester « bloqués » sur des positions irréconciliables, quitte à ne réaliser au début que des actions très modestes mais collectivement voulues comme étant bénéfiques pour les enfants.

I AU PALIER DE L'ÉCOLE : LES ÉCHANGES PARENTS-ENSEIGNANTS SUR LEURS ATTENTES RESPECTIVES

- À l'étape d'expression des attentes, dans un premier temps, le groupe des parents et le groupe des enseignants de chaque école ont exprimé et rassemblé leurs attentes **chacun de son côté**. Un objectif visé par cette façon de procéder était de favoriser d'abord le plus possible les échanges **à l'intérieur de chaque groupe** : les parents ont pu discuter avec d'autres parents, les enseignants avec d'autres enseignants.

Cela a permis des interactions, une communication qui n'existe pas dans les processus où les gens sont invités à exprimer leurs attentes **individuellement**, en répondant à des questionnaires par exemple.

Or cela est important si l'on cherche **à développer progressivement une vision commune de ce à quoi on aspire** pour les enfants, et pour l'école. Cette expression collective permet aussi aux gens de **pondérer leurs attentes**, car ils se rendent compte qu'elles ne sont pas toutes également partagées par les membres de leur propre groupe.

- Dans un second temps, on a voulu rendre possible un échange substantiel **entre les deux groupes**. Cette préoccupation s'est concrétisée, dans la plupart des écoles, par une soirée au cours de laquelle les parents et les enseignants pourraient se communiquer réciproquement leurs attentes, puis échanger à ce sujet. L'objectif principal était alors de permettre aux deux groupes de **s'apprivoiser mutuellement**.

Cette étape, proposée par le comité de planification générale de la démarche, était anticipée avec beaucoup d'appréhension par le personnel des écoles. Elle faisait si peur que, dans certaines écoles, on l'avait appelée « la confrontation ».

« Le terme manifestait nos appréhensions devant cette réunion-là. »

Il s'agissait en effet qu'un porte-parole de chacun des deux groupes expose de façon précise quelles étaient les attentes de son groupe. Cela se faisait **thème par thème**, avec lecture des attentes respectives sur ce thème, puis discussion entre les parents et les enseignants sur les attentes exprimées. Cela avait soulevé à l'avance pas mal d'anxiété chez beaucoup d'enseignants.

« Pour moi, une des grandes épreuves de l'année ça a été de rencontrer tous les parents EN GROUPE, de parler et de répondre à des questions DEVANT UN GROUPE D'ADULTES.

Finalement, la veillée s'est passée, les parents ont discuté, et j'étais contente de l'exploit, car c'en était un. »

« C'est la première fois qu'on avait à faire VALOIR SES IDÉES DEVANT UN GROUPE D'ADULTES. J'avais peur des questions-colles, certains parents sont profs, d'autres professionnels. »

En dépit des appréhensions, cette soirée s'est très bien déroulée dans la plupart des écoles : elle a en fait constitué **un pas important dans le développement d'un climat de confiance** entre les parents et le personnel de l'école. Un directeur en manifeste de la satisfaction par la suite :

« Il y a eu une bonne participation, les parents donnaient franchement leur avis. »

Et en particulier, une grande quantité **d'information** a été véhiculée de part et d'autre, mais surtout par les enseignants, comme en témoigne l'un d'eux :

- Le plus enrichissant, ça été L'ÉCHANGE. Les parents disaient certaines choses, mais on a vu qu'ils n'étaient pas au courant. CELA DONNAIT LA CHANCE AU PROF DE DIRE POURQUOI IL FAISAIT ÇA. cela a amené de la part des parents de la compréhension sur le travail des enseignants -

Voici quelques exemples des questions posées par les parents lors de l'une de ces rencontres :

— Qu'est-ce qu'un programme institutionnel ?

— Pourquoi les enseignants suivent-ils le PPMF une fois par semaine sur les heures de classe, avec des suppléants ?

— Qu'est-ce que « Ce coin de lecture 5 » ?

— Que comprend exactement la géométrie ?

— Qu'est-ce que le « renforcement » ?

D'autres attentes des parents ont suscité des discussions entre parents et enseignants, amorçant certaines prises de conscience de part et d'autre.

Par exemple :

— Les causes du « mauvais langage » des enfants suscitent un débat. Est-ce à l'école que les enfants apprennent à mal parler, ou bien les enfants parlent-ils comme leurs parents ?
On en arrive à la conclusion que « c'est plus la cour que la classe qui influence l'enfant » et les parents reconnaissent que souvent, l'enfant est capable de parler comme la famille quand c'est nécessaire, même s'il se laisse aller avec ses amis.

— Une demande des parents que leurs enfants apprennent l'écriture cursive, et le plus tôt possible, soulève une discussion sur les mérites respectifs de l'écriture script et de l'écriture cursive. Les arguments pour et contre sont exposés, mais aucune conclusion n'est tirée.

— L'acquisition de la vitesse en lecture amène également des échanges nourris. Les parents insistent sur le fait que « la compréhension est importante » et demandent aux enseignants de « ne pas pousser sur la vitesse ». Ceux-ci l'admettent, mais font valoir que « dans les recherches, la vitesse est importante ».

— L'utilisation de la calculatrice, son rôle et son importance permettent aussi un échange de points de vue entre les parents et les enseignants.

Certaines demandes de parents sont écoutées sans être commentées, par exemple :

— Éliminer des moyens de motivation comme les bonbons.

— Qu'il soit possible à un enfant qui ne maîtrise pas ses mathématiques à la fin d'une année d'avoir de la récupération ou d'être pris en charge par le prof de l'année suivante, sinon, qu'il ne monte pas de degré s'il ne peut pas suivre.

Quant aux échanges sur la question des valeurs, ils sont différents, selon les écoles.
Dans une école, après l'énoncé de valeurs fait par chacun des deux porte-parole, parents et enseignants constatent « On se rejoint, on veut la même chose ».

- On veut des enfants qui respectent les autres, et pas seulement des grands savants -

Dans une autre école, la discussion se fait plus vive entre les deux groupes. À un père qui réclame :

- Je veux que MES valeurs soient véhiculées à l'école -

une enseignante manifeste son désaccord :

- Je ne suis pas prête à nier ce que je crois comme valeurs fondamentales. Si je peux m'approprier ce que vous voulez, tant mieux, sinon je garderai MES valeurs -

Ces exemples suffisent pour que l'on puisse percevoir l'importance et la richesse, pour tous les participants de ces soirées d'échanges entre parents et enseignants sur leurs attentes.

Les parents manifestent beaucoup de satisfaction : - Ça m'a apporté des lumières - Plusieurs se sentiront moins gênés par la suite :

- Ça nous a permis de nous rendre compte qu'on est tous des humains, avec des qualités et des faiblesses -

Ils ont recherché, eux aussi, une certaine compréhension de la part des enseignants :

- Quand on a fini notre journée, nous autres les parents, ON N'A PAS TOUJOURS LE COEUR D'AIDER NOS ENFANTS À COMPOSER DES PRIÈRES. Si on leur montrait leurs prières à l'école, ça leur donnerait des idées pour s'en composer des petites à la maison -

D'autres estiment pourtant qu'une telle soirée ne fait pas de miracles :

- Ça a peut-être descendu les profs de leur piedestal, mais il y a toujours un froid -

Quand aux enseignants, cela a d'abord été, chez plusieurs, l'occasion d'une prise de conscience de l'importance, **pour eux-mêmes**, d'une ouverture et d'une attention portée vers l'extérieur de la classe ou de l'école :

- Peut-être que NOTRE ACTION EST TROP INTERNE... Il faudrait l'étendre -

- On travaille tous pour l'enfant, chacun dans notre coin. Quand on travaille trop tout seul, on est dans une tour d'ivoire. IL FAUT BRISER ÇA POUR L'ENFANT -

Dans d'autres écoles, ces soirées d'échange n'ont fait que commencer à faire diminuer un peu la réticence des enseignants face aux parents, et l'opposition de part et d'autre, comme l'explique un directeur : - le fossé semble se rétrécir -

Mais en général les échanges ont eu plutôt un effet sécurisant :

- C'est important de savoir ce que les parents veulent. ILS ONT DES IDÉES EUX AUSSI -

- Les parents nous ont dit leurs attentes, ça nous sécurise, on sait comment s'enligner -

Enfin, l'un des résultats importants de cette communication se situe **au plan professionnel**, et un enseignant l'exprime fort bien :

- Les parents nous disent quelque chose et le coeur nous tourne, par exemple, en maths, on pourrait pousser plus.
Être PROFESSIONNEL, c'est ÊTRE OUVERT ET SE DIRE C'EST À LA FOIS VRAI ET PAS VRAI -

Cependant, malgré l'intérêt pour la suite de la démarche, des communications engendrées par ces soirées d'échange entre les groupes, l'analyse révèle que toutes les écoles ne sont pas prêtes à les vivre. Certaines étapes devraient être franchies avant.

En effet lorsque, dans une école, des malaises ont été accumulés depuis un certain temps entre les enseignants et les parents, il y a un risque que l'échange des attentes se transforme en **une séance accusatoire et menaçante d'expression des malaises accumulés**. Et il y a un risque égale-

ment que les gens ne profitent de la soirée d'échange sur leurs attentes pour entrer publiquement en confrontation et tenter de vider des choses qui n'avaient jamais été explicitées auparavant. Cela peut se produire, par exemple, lorsqu'il existe un décalage trop grand entre les conceptions que se font parents et enseignants de la relation avec l'enfant. Si cela tourne en un affrontement qui ne sert qu'à du défoulement, une telle soirée n'amènera personne à reconnaître les problèmes soulevés. Chacun tendra à se défendre, à se protéger. Et au lieu d'être un pas vers la confiance, une telle soirée engendrera de l'hostilité et du rejet.

Une phase d'échange entre parents et enseignants sur leurs attentes respectives peut être fructueuse dans la mesure où existent **déjà** une volonté de communication et une confiance minimum entre les enseignants et les parents.

II AU PALIER DE LA COMMISSION SCOLAIRE : ÉCHANGES SUR LES ORIENTATIONS DE LA COMMISSION ET SUR LES EXIGENCES CONCERNANT LES PROJETS ÉDUCATIFS DES ÉCOLES

Une compréhension détaillée de cette phase est très importante. En effet, regarder la démarche « de l'intérieur » permet de bien saisir deux choses :

— premièrement, ce n'est pas parce qu'elle précise certaines exigences concernant les projets éducatifs des écoles qu'une commission scolaire est NÉCESSAIREMENT autocratique ou centralisatrice ;

— deuxièmement, favoriser l'existence de projets éducatifs d'école n'est pas NÉCESSAIREMENT une façon plus ou moins subtile, pour une commission scolaire ou pour le Ministère, de se débarrasser des « patates chaudes » sur le dos des écoles, sur le dernier maillon de la chaîne, ainsi que certains peuvent le percevoir avec appréhension.

Ainsi qu'on l'a souligné au début, l'originalité de la démarche analysée ici est justement liée **au processus de décision expérimenté, à la façon même** dont la commission scolaire a procédé pour déterminer ses orientations de base, ainsi qu'un certain encadrement pour les projets éducatifs des écoles.

Cet encadrement, qui concerne aussi bien le contenu lui-même du projet éducatif que le processus selon lequel l'école l'élaborera, constitue, certes, une prescription et peut apparaître « autoritaire » au premier abord.

Mais son caractère de contrainte n'est qu'apparent dans ce cas et il laisse bien voir que ces « exigences des commissaires » :

— d'une part, constituent une synthèse des attentes et priorités **issues de la base** (parents et enseignants) **au cours des étapes précédentes** de la démarche ;

— d'autre part, ont été élaborées et précisées lors de **trois journées d'échange et de négociation** où étaient présents des représentants des groupes de chacune des écoles ;

— enfin, la formulation de ces « exigences » et leur existence même reflètent **le rapport d'influences** existant à ce moment-là dans l'ensemble de la commission, ainsi que le point alors atteint par les membres du Conseil des commissaires quant à l'évolution de leurs idées et à la conception de leur fonction.

Après les étapes d'« analyse de la situation » dans les écoles et d'« expression des attentes » de chacun des groupes, on aborde donc, avec ces trois journées d'échanges, l'étape **de la prise de décision** qui va aboutir, pour chaque école, à un projet éducatif propre.

L'objectif de ces trois journées

Étant donné que, dans notre système scolaire, les écoles ne sont pas des entités isolées mais « appartiennent » à une commission scolaire, lieu de décision politique, il est légitime que certaines décisions concernant la vie des écoles soient prises à ce palier. Même s'il s'agit, dans le présent cas, d'une commission décentralisée, elle doit se donner une politique générale, c'est-à-dire des idées ou des principes de base

communs guidant ses actions. Cependant l'esprit sous-jacent à son style propre de gestion décentralisée, qui est participatif, exigeait qu'à cette étape, **les commissaires puissent échanger avec leurs commettants**, avec des représentants de toutes les composantes de la commission scolaire, **avant de prendre leurs décisions** pour le prochain cycle triennal de gestion.

C'est ainsi que tous les cadres, les directeurs d'école et les professionnels non-enseignants, ainsi qu'un enseignant par école et un parent de chaque comité d'école ont été invités à ces rencontres s'étalant sur une soirée, une journée complète, plus une autre soirée, consécutivement.

Ces rencontres avaient deux objectifs :

— remettre en question la politique générale de la commission scolaire et aider le Conseil des commissaires à fixer les traits essentiels de « ce que nous voulons être collectivement pour les trois prochaines années »;

— préciser certaines idées-maîtresses destinées à encadrer l'élaboration, par les écoles, de leur projet éducatif.

L'esprit de la rencontre était donc clairement précisé :

> *« Des personnes issues de différents groupes de la commission viennent parler aux commissaires, discuter avec eux, leur faire leurs recommandations. Les commissaires discutent entre eux et prennent des décisions »*

Il s'agit bien **d'une nouvelle possibilité d'influence mutuelle au cours du processus**, cette fois à l'échelle de toute la commission scolaire. Cette série de rencontres veut être l'équivalent, au palier de la commission scolaire, des « soirées d'échange sur les attentes des parents et des enseignants » qui ont eu lieu dans les écoles à la fin de l'étape « expression des attentes ».

On ne visait donc pas l'affrontement, mais la possibilité de **connaître et comprendre les points de vue d'autrui autrement qu'à travers des documents**, avec la possibilité de **réagir directement** et d'expliciter ses vues séance tenante.

L'analyse des notes abondantes prises lors de ces trois jours laisse voir que ce climat **d'information et de prise de connaissance mutuelle a réellement prévalu**, ce qui n'a pas empêché certaines interventions un peu « raides » : aucun des participants n'avait plus, après ces trois journées d'échanges, la même vision de son propre rôle et de celui des autres, la même vision des écoles ou de la commission scolaire.

La disposition des lieux

Elle n'a certainement pas été étrangère à un tel résultat : un lieu a, en quelque sorte, son génie propre, et secrète telle ou telle atmosphère; les tractations entourant la forme de la table, lors de certaines rencontres internationales, en sont une illustration.

En pratique, il s'agit ici d'une rencontre régulière publique du Conseil des commissaires, qui débute d'ailleurs par l'assermentation des nouveaux commissaires. La disposition des lieux devait donc préserver l'autorité liée à leur fonction, tout en rendant possible l'échange et la discussion à ÉGALITÉ AUTOUR DE LA TABLE.

Voilà pourquoi les commissaires se trouvent assis en cercle, et quatre chaises vides sont placées à quatre points différents du cercle. Chaque chaise est **réservée** à l'un des groupes, ce qui permettra à des enseignants, à des parents, à des cadres ou à des professionnels non-enseignants de venir s'asseoir à tour de parole sur « leur » chaise, pour

exposer leur point de vue ou discuter, au même niveau de plancher que les décideurs qui, ainsi, les accueillent symboliquement parmi eux à l'occasion d'une décision importante touchant l'ensemble de la commission. Il y a là comme un rituel. De plus, en mettant **quatre** chaises et non une seule, on voulait éviter que certains groupes ne monopolisent les interventions, et donner à chaque groupe le maximum de chances de s'exprimer. Cela pourrait sembler à certains un détail ou un enfantillage, mais cette disposition des lieux (on pourrait en imaginer d'autres) constitue la transcription concrète dans l'espace, adoptée par un milieu scolaire particulier pour lui-même, de sa philosophie de la participation et surtout de **l'état réel de la situation et des rapports dans la commission scolaire, et de ses rapports avec l'extérieur**. A ce sujet, les cadres souhaitaient qu'il soit possible, lors du prochain cycle triennal, **d'ajouter une cinquième chaise : celle du Ministère**.

Il est certain qu'une autre situation et d'autres types de rapports pourraient en effet amener une disposition différente des lieux.

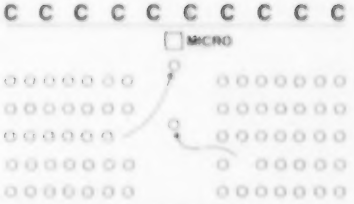
— Dans le cas présent :

Disposition en cercle avec 4 chaises

Cette disposition permet à chacun des groupes représentés de venir dialoguer « à égalité **avec les commissaires** », mais également d'avoir **entre eux** des échanges directs, **en présence** des commissaires ; elle préserve l'autorité de ces derniers.

— Dans un cas A (hypothétique)

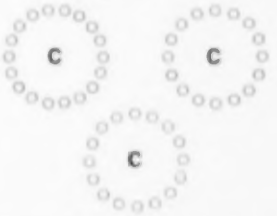
Disposition de face sur estrade



Cette disposition met l'**accent sur le statut** des commissaires, et **ne favorise pas la communication** entre eux. Tous les autres groupes sont mêlés et perçus un peu comme des exécutants ou des subalternes.

— Dans un cas B (hypothétique)

Disposition par petits groupes non homogènes



Cette disposition **favorise l'expression du maximum d'individus de chaque groupe** ; elle incite davantage chacun des commissaires à s'exprimer et favorise la communication entre chacun d'eux et les autres participants. Elle élimine au maximum le statut des commissaires. Utilisée seule, elle **ne permet pas de mise en commun**, car les sous-groupes restent isolés les uns des autres.

PREMIÈRE SOIRÉE

Objectif : Les commissaires ont à décider des éléments majeurs qu'ils veulent voir figurer dans la nouvelle politique générale de la commission scolaire pour les trois prochaines années.

Ainsi que l'explique le directeur général, c'est en effet cette politique générale qui sera, avec les projets éducatifs des écoles, « le moteur et le guide de notre action », mais « pour qu'elle n'aille pas sur les tablettes et ne soit pas reléguée aux oubliettes (...), il est nécessaire qu'on s'y reconnaisse tous, qu'on y retrouve nos aspirations les plus profondes à tous ».

1. Le directeur général présente la synthèse de son rapport triennal

Pour commencer, le directeur général resitue ces journées d'échange et de décision dans le mode de fonctionnement triennal de la commission scolaire. Il insiste sur trois choses.

- ***La nouvelle politique devrait tabler sur les points forts de la commission***

Dans le but de rappeler aux gens ce qu'ils considèrent être LEURS ATOUTS COLLECTIFS dans cette prise en charge de leur réalité scolaire, le directeur général rappelle les principaux résultats positifs d'une enquête récente réalisée par une équipe de l'Université auprès des diverses composantes (commissaires, parents, enseignants), portant sur l'image qu'ils se faisaient de la commission, après la première grande consultation précédant la décentralisation. Il conclut :

> *« Ce qui fait notre force, c'est la décentralisation, notre désir de nous dépasser et la motivation de notre personnel ».*

Puis il récapitule les caractéristiques positives attribuées à la commission scolaire par les divers groupes internes lors de l'enquête :

> *« D'après eux, elle est démocratique, humaine, dynamique, souple, progressive, accueillante, diplomate, honnête, franche et ouverte ».*

- ***La nouvelle politique devrait être en continuité avec la précédente***

Le directeur général rappelle les caractéristiques principales du système de gestion en vigueur depuis trois ans :

> *« Que les écoles se sentent responsables de la solution de leurs problèmes, et que tous ceux qui sont touchés par des décisions puissent les influencer ».*

Puis il explique qu'il souhaiterait :

> *« Qu'on ajoute à notre personnalité réelle ou souhaitée certains traits réclamés par diverses personnes ou groupes, à certains moments importants de notre histoire récente »*

soit :

— Une politique **d'information** basée sur la **TRANSPARENCE**, qui est « plus complète que l'information et qui permet de « voir à travers », transparence grâce à laquelle les choses ne se font pas à la cachette mais clairement, grâce à quoi il y a le moins possible de choses occultes ».

— Une politique de **participation** basée sur la **PERMÉABILITÉ**, par laquelle on essaie de « ne pas être ouverts seulement à quelques groupes, mais on est « prêts à se laisser imprégner et influencer par tous les milieux qui nous entourent, à l'intérieur comme à l'extérieur ».

— Une politique d'**action** basée sur la **SOLIDARITÉ**, par laquelle « nous nous entr'aidons dans la solution de nos problèmes »

Un premier débat s'engage alors sur ces trois points: que recouvrent-ils au juste ? Jusqu'où peut-on accepter de tels objectifs et les poursuivre ? Par exemple, on discute beaucoup de ce que signifie la « transparence » :

« Il ne s'agira plus de s'abriller avec d'autres, mais de dire ce qui est, et IL FAUDRA PAYER LE PRIX, car être franc, c'est MONTRER AUSSI LES MAUVAIS CÔTÉS »
(Le directeur général)

Cette « transparence » suscite beaucoup de discussions et même d'objections. On en fait une question de vocabulaire : c'est « un grand mot », que signifie-t-il au juste ?

« La politique de la commission doit être facilement compréhensible par tout le monde et nous devons énoncer nos objectifs le plus simplement possible. S'il faut un lexique pour la comprendre, cela n'ira pas »

Quant à la perméabilité, les parents réclament « plus qu'une attention chaleureuse et compréhensive » :

« On veut être ÉCOUTÉS, pas seulement COMPRIS »

À quoi un commissaire répond :

« Si la commission scolaire constate qu'une recommandation de votre Comité d'école n'est pas pour le bien de l'enfant, elle doit refuser, car CONSULTER N'EST PAS NÉCESSAIREMENT EXÉCUTER »

Un parent :

« Si on refuse nos recommandations, qu'on nous dise alors POURQUOI »

Tout le monde ne participe pas au débat ; un commissaire remarque que « les professeurs ont été étrangement silencieux », et leur offre la parole.

En fait, on peut dire que tout le **climat** qui entourera l'élaboration et la rédaction des projets éducatifs dans les écoles prend forme alors. En particulier, tous prennent conscience de ceci : il est relativement facile de s'entendre sur des définitions, sur « des qualités qu'on veut mousser dans les prochaines années », mais **vivre** ces choses est difficile :

« VOULONS-NOUS VRAIMENT VIVRE ÇA, en faire le moins possible en dessous de la couverte, directeurs généraux, professeurs, directeurs » ?

Même si plusieurs avaient réclamé des modes de fonctionnement plus satisfaisants que résument bien les trois caractéristiques présentées comme souhaitables par le directeur général, **le débat sur cette question ne débouche pas sur la décision de les retenir explicitement** ; on constatera plus loin qu'elles ne figurent pas telles quelles dans la nouvelle politique de la commission scolaire. CE MILIEU N'A RETENU QUE CE QU'IL SE SENT PRÊT À ASSUMER.

- ***La nouvelle politique devrait refléter les attentes de la base***

Le directeur général présente enfin, en quatre points, la conclusion de son rapport triennal qui constitue « sa réaction personnelle » aux trois rapports d'ensemble issus des étapes antérieures de la démarche d'élaboration des projets éducatifs : « État de la situation », « Attentes des parents et des enseignants », « Exigences du Ministère ».

De fait, ces quatre points sont L'AMORCE DE LA DÉFINITION DE NOUVELLES FONCTIONS POUR LES COMMISSAIRES, dans un contexte de projets éducatifs d'écoles.

— Il faudra que le Conseil s'assure que la commission **permette aux parents de réfléchir et d'échanger col-**

lectivement sur les besoins éducatifs de leurs enfants

— Il faudra que le Conseil des commissaires se donne comme mission première de **garantir que le milieu, les parents en particulier, soit questionné et écouté** pour connaître ses besoins.

— Il faudra que le Conseil des commissaires s'assure que **le déroulement des activités éducatives à l'école est conforme aux volontés exprimées dans un projet éducatif qui reflète les aspirations** les plus profondes des parents.

— Il faudra que le Conseil s'assure que **les écoles aient toute la liberté nécessaire, et l'utilisent**, pour donner à l'école une personnalité qui reflète aussi la volonté des parents.

On voit donc que LE DIRECTEUR GÉNÉRAL N'ABANDONNE PAS SA FONCTION DE LEADERSHIP AVEC LA DÉCENTRALISATION, mais qu'**il l'appuie sur les demandes exprimées**, tout en maintenant sa capacité de penser à long terme. Son influence en est une **de compétence** et non pas **de statut seulement**. Un cadre décrit ce mode d'influence de la façon suivante :

« À partir des observations directes qu'il a pu faire ici et là, et des données qu'il avait dans les rapports globaux des « analyses de situation » et des « attentes », IL A RÉFLÉCHI, puis il a restructuré le tout et proposé des choses qui vont projeter plus loin, toujours plus loin, ce qui se passe dans la commission ; il a invité les gens à y aller avec lui. MAIS TOUT EN SACHANT ATTENDRE QU'ILS SOIENT PRÊTS À Y ALLER. »

C'est bien ce qui ressort du rapport triennal du directeur général, événement important dans la démarche en cours : **un leadership de contenu**, mais respectueux des rythmes :

« Il a cheminé avec nous autres. IL N'AVAIT PAS TOUT DANS SA TÊTE : c'est venu à force de discussions et d'idées de chacun. »

(Un principal)

2. La nouvelle politique en cours d'élaboration est discutée

Ainsi que l'exprime un commissaire :

« La politique de la commission scolaire, ça consiste à dire aux gens : On va vous rendre service de cette façon-là. »

Or cette commission scolaire a décidé que la façon dont elle rendra service sera déterminée **après que les influences aient eu la possibilité de s'exercer**. À la suite d'une discussion où chacun des représentants aura eu une dernière occasion d'exprimer son point de vue.

On se contentera ici de donner certains extraits des échanges, reflétant le climat et l'évolution des idées à mesure que chacun s'exprime. **Plusieurs s'acheminent peu à peu vers UN RENVERSEMENT DE PERSPECTIVES.**

Au début, plusieurs tentatives sont faites pour garder les parents « à leur place » :

Un commissaire :

« Le parent a une compétence dans un domaine qui s'appelle LA FAMILLE. »

Les parents manifestent alors deux attitudes divergentes.

Un parent :

« Je ne vois pas venir donner des idées à des commissaires qui ont à prendre des décisions. »

Un autre parent :

« C'est nous qui offrons à la commission scolaire le stimulant. Il faudrait qu'elle ne prenne pas de décision définitive quand nous ne sommes pas informés, et correctement, quand on lit sur les procès-verbaux « référence à l'article 6, à l'article 20, ça veut dire quoi ? On ne comprend rien »

Puis, progressivement, les commissaires, en même temps que l'ensemble des participants, prennent conscience d'une chose : « PERSONNE ICI N'EST, PAR NATURE, LE REFLET DU MILIEU », et chacun peut avoir son mot à dire concernant les politiques.

Réaction d'un commissaire :

« NOS CONSULTATIONS SONT SOUVENT DIRECTIVES : on leur souffle presque les réponses... Les parents veulent que la réponse vienne d'eux autres »

Un professionnel non-enseignant :

« À l'occasion, les parents ont eu l'impression de ne pas être écoutés, de ne pas pouvoir participer à certaines décisions, d'être UN PEU MANIPULÉS : on leur offrait des services sans qu'ils aient à intervenir : par exemple, les classes spéciales »

3. Une occasion immédiate, pour les commissaires, de mettre en pratique la perméabilité et la transparence souhaitées : le mode de formulation et d'acceptation finales de la nouvelle politique et de l'encadrement des projets éducatifs

La façon même dont on décide que seront rédigées et entérinées les nouvelles orientations de la Commission scolaire, constitue une première occasion de mettre en pratique séance tenante la perméabilité et la transparence que l'on désire promouvoir.

C'est ainsi qu'un débat s'engage sur cette question entre les commissaires eux-mêmes (ils sont en assemblée régulière) : il s'agit d'une discussion courageuse, en présence de tous les autres participants, où chacun défend son point de vue, même si les mots ont parfois du mal à sortir.

Certains proposent que « la première rédaction de la politique soit soumise à tous les participants de ce soir » alors que d'autres commissaires demandent « de la lire et de la corriger avant », ce qui amène entre eux des échanges un peu vifs : il s'agit en fait de deux conceptions divergentes de la consultation :

— *« Il faut d'abord qu'on corrige le texte, AVANT DE LE FAIRE CIRCULER »*

— *« Je ne marche pas : on va accepter ou refuser un texte, et on consultera après ? Le premier jet du document doit CIRCULER EN MÊME TEMPS AUPRÈS DE TOUT LE MONDE, car des parents peuvent nous faire des propositions intelligentes »*

— *« C'est normal que la première rédaction circule auprès de tous les intervenants de ce soir, ça ne nous empêche pas, après, de modifier des choses et de voter. MAIS LES GENS AURONT EU LA POSSIBILITÉ DE NOUS INFLUENCER »*

— *« Je me rallie, mais je préférerais que la politique soit acceptée d'abord par les commissaires »*

Un an plus tard, revenant en groupe sur cet épisode, les commissaires reconnaîtront qu'il a été, tout compte fait, bénéfique :

« Cela nous a permis de mieux nous connaître. C'ÉTAIT PLUS IMPORTANT D'EXPRIMER CLAIREMENT NOS OPINIONS QUE DE FAIRE UN CONSENSUS APPARENT »

SECONDE JOURNÉE

Objectif : Récapituler ensemble, pour chaque thème, l'état de la situation et les attentes du personnel et des parents pour l'ensemble des écoles, ainsi que les exigences du Ministère, afin d'en dégager, après discussion, des pistes d'orientation et d'encadrement pour les projets éducatifs des écoles

Il s'agit cette fois **d'une journée complète d'information et d'échanges horizontaux entre TOUS les participants**. L'expression des idées doit être LA PLUS LARGE et LA PLUS VARIÉE possible, afin que les orientations que les commissaires donneront le lendemain pour encadrer les projets éducatifs des écoles reçoivent le consensus maximum possible.

Huit thèmes sont abordés successivement :

1. Français
2. Mathématiques
3. Anglais
4. Catéchèse
5. Autres matières
6. Services aux élèves
7. Règlements et valeurs
8. Information aux parents

Le mode de fonctionnement est le suivant : Pour chacun des thèmes, le professionnel responsable présente une synthèse, pour l'ensemble des écoles, de l'état de la situation (en positif et en négatif) et des attentes des parents et des enseignants et le directeur général donne sa réaction personnelle consignée dans son rapport. Puis chacun émet des opinions, cite des faits ou pose des questions, amorce des solutions ; les commissaires prennent des notes, de même que plusieurs participants. À la fin de chaque thème, le secrétaire de la journée **dégage les grandes tendances de l'échange**, qui serviront de matériau en vue de proposer des pistes de discussion pour le lendemain, jour de la prise de décision.

On présentera ici quelques extraits des discussions, qui laisseront voir qu'UN ÉCHANGE PUBLIC EST POSSIBLE, aussi bien sur des questions pédagogiques que sur des questions délicates comme la religion, et qu'un tel débat peut être CONSTRUCTIF.

C'est ainsi que, sur la plupart des sujets, certaines pistes de consensus se dégagent.

On donnera ici **un raccourci des discussions** sur les mathématiques, l'anglais, les matières secondaires et la catéchèse, qui sera cependant **suffisant pour laisser voir l'évolution des positions**, à mesure que se déroulent les échanges.

• En mathématiques

Parents et commissaires se mettent d'accord pour dire qu'ils souhaitent que les enfants comprennent ce qu'il y a « en dessous de la technique » et qu'il n'est pas suffisant de « savoir les techniques », ce qui correspond aux vues des professeurs qui affirment chercher à « développer la pensée mathématique, le raisonnement mathématique ».

Cependant, parents et commissaires maintiennent que « l'enfant devra être capable de mesurer les laizes ».

Et tout le monde conclut à **la nécessité d'une collaboration parents/professeurs accrue** en mathématiques.

Un enseignant :

« Pourquoi des parents qui voient les enfants jouer au magasin pour faire des mathématiques nous critiquent-ils à la maison : « Il n'a rien fait », au lieu de nous demander QUEL ÉTAIT TON BUT ? »

Un parent

« Si on était plus informés sur les maths modernes (sans pour autant suivre des cours), on serait peut-être plus tolérants sur les calculatrices »

• En anglais

Face à la demande que font plusieurs parents, dans certaines écoles, de commencer cet enseignement plus tôt, on débat les deux questions suivantes

« Faut-il réellement faire de l'anglais PLUS TÔT, ou bien en faire AUTREMENT, c'est-à-dire soit reviser nos méthodes (il est important que l'enfant ENTENDE PARLER une langue étrangère), soit encore le faire enseigner par des gens qui parlent eux-même bien la langue »
« Que voulons-nous que nos enfants sachent à la fin du primaire ? »

Et parents et commissaires tombent d'accord

« On ne veut pas que nos enfants deviennent bilingues à la fin de l'élémentaire, mais plutôt leur apprendre les mots courants »

Ce dont prennent note les directeurs et les enseignants présents

• Pour les « matières secondaires »

Après avoir tous reconnu devant la synthèse de l'« état de la situation » dans chaque école qu'il faut « sortir de l'anarchie car chacun fait ce qu'il peut comme il veut », et qu'« on ne peut pas compter sur la présence de spécialistes », chacun émet des hypothèses de solutions

On commence par en faire une question **d'horaires**, puis un principal avance qu'il s'agit plutôt « d'un problème de **connaissance des programmes et d'adhésion à ces programmes** ». Là, deux enseignants reconnaissent qu'il s'agit beaucoup d'une question de **goût** et d'**organisation du travail**

« Si on aime la matière, on trouve toujours du temps »

Puis certains reprochent aux parents leur attitude face à ces matières

« On compare les écoles, on compare les classes »

Un commissaire suggère d'« aider les professeurs les plus créatifs », et on conclut

« La Commission va aider à « aider et perfectionner les enseignants dans les classes, puis informer davantage les parents sur ces matières »

• En catéchèse

C'est un sujet où l'on sent bien des réticences qui se manifestent plus par des silences que par une argumentation. D'autant plus que dès le départ, étant donné que plusieurs enseignants d'une part, et que certains parents d'autre part, ont demandé, lorsqu'ils ont exprimé leurs « attentes » que l'école ne soit pas confessionnelle, la discussion s'engage sur l'exemption de l'enseignement religieux

La Commission doit-elle, comme commission, prendre sur cette question une position qui sera prescriptive par rapport aux projets éducatifs de l'école ?

S'agit-il d'abord de « ne pas rougir d'être catholique » ?

S'agit-il pour la Commission scolaire de

« Favoriser l'acceptation de la divergence dans les écoles, et favoriser la possibilité de demande d'exemption, d'une part en faisant bien connaître aux parents leurs droits et privilèges, d'autre part en suscitant la recherche de solutions intéressantes pour ce monde-là »

Des échanges ont lieu sur le sens du mot « tolérance religieuse ». Un commissaire ne « voudrait pas que cela amène nos enfants à gober n'importe quoi ». Un parent demande quelles sont « les prières usuelles enseignées ». Un autre parent dit qu'« il faudrait repenser le rôle du pasteur à l'école ». Puis un principal reconnaît que « si les demandes d'exemption sont très marginales, c'est qu'on véhicule très peu l'information, et cela parce qu'on n'a pas de programme à offrir à la place ».

Tout le monde ayant reconnu qu'« actuellement les enfants sont à la bibliothèque ou dans le bureau du directeur et qu'ils ne font que passer leur temps » quelques voix suggèrent que « les parents ayant demandé l'exemption aident à faire un programme », ou encore « aident les enseignants ».

On verra cependant que le lendemain, les commissaires, après leur délibération à huis-clos, exprimeront dans le tout premier énoncé des intentions du Conseil des commissaires concernant les projets éducatifs des écoles, l'exigence suivante :

> « *OBLIGER CHAQUE ÉCOLE À DÉCLARER QUE SON PROJET ÉDUCATIF EST UN PROJET ÉDUCATIF CHRÉTIEN, CATHOLIQUE. Cette déclaration implique que l'école assumera les valeurs morales incluses dans le projet chrétien* »

Ils ont peu tenu compte des remarques et suggestions.

Pourtant les participants ont eu à nouveau le lendemain, la possibilité de réagir à ce premier énoncé. Et l'on constate que dans le document **Exigences du Conseil des commissaires à l'égard du projet éducatif**, envoyé par la suite aux écoles, les commissaires ont par la suite nuancé leur exigence :

> « *L'ÉDUCATION À LA FOI CATHOLIQUE, TELLE QUE PROPOSÉE DANS « VOIES ET IMPASSES », doit faire partie intégrante du projet éducatif de chaque école* »

Dans le chapitre 7, l'analyse du contenu de l'ensemble des projets éducatifs et des plans d'action des écoles donne une idée de la diversité des actions mises en œuvre par les écoles pour concrétiser cette exigence plus souple, en fonction de leur contexte propre.

Et l'on voit ici **l'importance d'une discussion commune en la matière**, ainsi que le souligne avec force un principal :

> « *Le fait que toute la population soit représentée, c'était essentiel. Car il y avait des choses à sauvegarder, par exemple l'autonomie au niveau de la religion. Je voulais qu'on puisse un peu être une école catholique à notre manière. ÊTRE UNE ÉCOLE CATHOLIQUE DE LA FAÇON DONT LES GENS DE L'ÉCOLE LE VEULENT, et non pas : tous les parents sont catholiques* »

Ces quelques exemples suffisent pour laisser voir qu'**il n'y pas de sujets « tabous » pour la discussion, à l'échelle de toute une commission scolaire,** LORSQUE SONT CRÉÉES LES CONDITIONS D'UN ÉCHANGE VÉRITABLE.

Au cours de cette journée, peu à peu, s'est dessiné de plus en plus clairement ce qui semble très important au plus grand nombre, ce qui pourrait être priorité obligatoire à l'échelle de toute la Commission, ce qui est plus litigieux ou plus délicat, sur quoi il n'y a vraiment pas consensus.

Et déjà, les représentants présents de chaque école ont l'occasion, ensemble, de DÉVELOPPER UNE VISION COMMUNE ÉLARGIE PAR LES POINTS DE VUE D'AUTRUI sur des façons nouvelles de poser ou d'envisager certaines questions.

TROISIÈME SOIRÉE

Objectif : À partir de la synthèse des échanges des deux jours précédents, et des pistes dégagées par l'équipe technique, les commissaires, après une discussion entre eux et avec les participants sur les points mis en évidence, vont prendre une DÉCISION et donner au directeur général des instructions précises concernant les orientations de la Commission Scolaire et l'encadrement des projets éducatifs des écoles.

Cette soirée concerne principalement les commissaires cependant les participants peuvent intervenir avec la technique des quatre chaises. L'équipe technique soumet quatre points à la discussion des commissaires.

Avez-vous des instructions précises à donner :

— Concernant **les sujets sur lesquels vous voulez que les écoles se prononcent** dans leur projet éducatif ? Si oui, lesquelles ?

— Concernant les activités ou programmes pour lesquels vous voulez que les écoles et les services de la Commission scolaire se donnent **des objectifs** ? Si oui, lesquelles ?

— Concernant **l'implication des parents dans l'action des écoles** ? Si oui, lesquelles ?

— En plus des instructions précises, **avez-vous des voeux à formuler aux écoles et aux services de la Commission** ?

Chacun des participants a en main le résumé des échanges de la veille sur chacun des sujets, préparé également par l'équipe technique. Une discussion s'engage alors sur les priorités qui pourraient ou devraient se trouver dans le projet éducatif de toutes les écoles, afin de préserver certaines exigences communes du développement collectif, **avant** que les commissaires ne prennent une décision à ce sujet.

• La discussion

On donnera ici un extrait des discussions, dans le but de montrer qu'elles sont **possibles**, et aussi de laisser voir LEUR EFFET SUR DES DÉCISIONS qui, si elles avaient été prises de façon unilatérale, auraient certainement été **différentes**.

Ainsi que cela s'est déjà produit dans plusieurs écoles à l'étape de l'« Échange sur les attentes des parents et des enseignants », les échanges portent principalement sur la place respective à accorder, dans le projet éducatif, aux « **matières** » et aux « **valeurs** », et aussi sur la façon de traiter des valeurs prioritaires dans les projets éducatifs.

Au départ, un commissaire propose que :

« Le Conseil des commissaires établisse les valeurs prioritaires pour toute la Commission scolaire ».

Un parent réclame pour sa part que les enseignants :

« VÉHICULENT LES VALEURS DEMANDÉES PAR LES PARENTS, mais en les collant ensemble avec les matières académiques ».

Un commissaire renchérit :

« Que chaque professeur VÉHICULE LES VRAIES VALEURS CHRÉTIENNES À TRAVERS LES MATHS, LE FRANÇAIS ».

Un enseignant insiste alors sur le fait que :

« Il ne faut négliger ni l'un ni l'autre, mais qu'en mathématiques par exemple, ACHETER LA NOUVELLE ÉDITION

DU VOLUME éviterait aux profs de toujours polycopier, de toujours inventorier, de plus, il faudrait se préoccuper de la cohérence entre le 1er et le 2e cycle pour certaines matières.

En fait, l'enseignant **ramène la question à ses dimensions pédagogiques les plus concrètes**

Un parent l'appuie :

« Une priorité devrait être de DÉFINIR DES OBJECTIFS PRÉCIS EN MATHÉMATIQUES »

Puis on revient aux valeurs

Un commissaire souligne que :

« Une valeur prioritaire dans une école, cela doit paraître, les projets éducatifs devront préciser les moyens, quand et comment, plus une façon d'évaluer SI ON LA VIT EN PRATIQUE »

Un parent s'inquiète alors de la divergence de valeurs entre les enseignants et les parents :

« Comme parents, quand on parle de valeurs, on parle du respect des autres, de la liberté, du respect des lois ; les professeurs, eux, parlent de l'autonomie et de la créativité. DOIT-ON FAIRE DES PRIORITÉS AVEC LES VALEURS DES ENSEIGNANTS OU BIEN AVEC LES NÔTRES ? »

Un enseignant s'inquiète aussi :

« L'enfant est un tout. Comment peut-on privilégier une valeur ? »

Un autre enseignant l'appuie :

« Pour moi, il y a UNE SEULE GRANDE VALEUR : LE RESPECT DE L'ENFANT DANS TOUT SON ÊTRE, par exemple, lorsque l'enfant m'arrive en première année, que je le prenne comme il est, sans dire : « qu'est-ce qu'ils lui ont appris en maternelle ? »

Après qu'un commissaire ait fait remarquer qu'à cinq ans, à leur entrée à l'école, les enfants ont déjà été très influencés par leur famille (« si des parents n'ont pas d'ordre, ça sera plus difficile d'enseigner l'ordre aux enfants »), l'on s'oriente vers une solution qui semble rallier tout le monde :

« Que chaque école PRENNE TROIS ANS pour faire consensus sur des valeurs prioritaires, l'important étant D'EN DISCUTER ENSEMBLE : PARENTS ET ÉDUCATEURS, ET NON PAS D'OBLIGER LES ENSEIGNANTS À LES VÉHICULER »

Cette conclusion aux échanges sur une question délicate et difficile, laisse bien voir, une fois de plus, combien le fait **d'échanger entre tous les groupes** est un facteur **d'évolution des idées** de chacun **par interinfluence**, et amène progressivement une collectivité à des solutions **plus souples** que celles envisagées au départ.

• Les huis-clos

À deux reprises on avait prévu des huis-clos, immédiatement avant les deux moments où les commissaires devaient prendre des décisions :

— Au cours de la 1ère soirée :

Décision sur **les éléments à inclure dans la politique générale** de la Commission.

— Au cours de la 3ème soirée :

Décision sur **les orientations à donner aux écoles** pour leur projet éducatif.

Ces huis-clos voulaient permettre aux commissaires de discuter plus à leur aise des décisions qu'ils allaient **prendre devant tout le monde** par la suite.

Une première liste d'exigences, issues directement du huis-clos et de la seule dynamique interne du Conseil des commissaires se présentent sous une forme assez « autoritaire », la plupart commencent ainsi :

« *Obliger chaque école à* »

Cependant, après une dernière possibilité de réaction de la part des participants, on remarque **un adoucissement certain, tant dans la forme que dans le contenu des exigences finales**.

Voici la liste définitive des trois séries d'exigences des commissaires, sur lesquelles les participants se sont finalement dits d'accord. On verra qu'**elles laissent aux écoles une marge de manoeuvre substantielle**.

EXIGENCES DU CONSEIL DES COMMISSAIRES À L'ÉGARD DU PROJET ÉDUCATIF

1. Chaque école de la Commission scolaire doit élaborer un projet éducatif.
2. Le directeur de l'école doit élaborer le projet éducatif de son école avec la participation des enseignants et des parents et le présenter avant le 1er novembre 1977 au Conseil des commissaires pour approbation.
3. L'éducation à la foi catholique telle que proposée dans « Voies et Impasses » doit faire partie intégrante du projet éducatif de chaque école.
4. Le projet éducatif de chaque école devra indiquer :
   a) quels programmes académiques du Ministère seront appliqués dans l'ensemble de l'école ;
   b) quels programmes académiques du Ministère ne seront pas appliqués dans l'ensemble de l'école.

   Note : Pour les fins de la présente directive, un programme académique est appliqué lorsque la discipline est enseignée régulièrement dans chaque classe selon les directives du programme.
   c) Quelles matières sont enseignées d'une manière intégrée ?
   d) Quels aspects des programmes ne sont pas enseignés ?
5. Le projet éducatif de l'école doit indiquer l'importance relative accordée à chacun des quatre (4) savoirs, en français ou en anglais selon la langue maternelle enseignée dans l'école.

EXIGENCES DU CONSEIL DES COMMISSAIRES À L'ÉGARD DES ACTIVITÉS PRIORITAIRES

Note : Une activité est dite prioritaire lorsque les objectifs et/ou les plans d'action sont remis en question pour être changés d'une manière importante, ou encore lorsque des objectifs négociés lui sont assignés pour la première fois.

1. Chaque unité administrative doit indiquer quelles activités elle rendra prioritaires au cours des trois (3) prochaines années.
2. Au cours des trois (3) prochaines années, chaque école doit rendre prioritaires :
   a) l'enseignement du français ou l'enseignement de l'anglais selon la langue maternelle enseignée dans l'école ;
   b) l'information en général avec obligation de remettre en question le bulletin comme moyen d'information aux parents ;
   c) le service aux dîneurs.

EXIGENCES GÉNÉRALES

1. Chaque école doit faire participer les parents et les enseignants aux actions qui découlent du respect des exigences du Conseil à l'égard du projet éducatif et des priorités.
2. Chaque école doit indiquer dans quelles matières les enseignants désirent être perfectionnés.

Texte officiel 77.08.16

Conclusion de ces trois journées d'échange pour toute la Commission scolaire

En fait, ces journées constituent une tentative intéressante et assez fructueuse de donner consistance aux exigences collectives d'un développement de l'école.

> On voit que celui-ci RESTE UN DÉVELOPPEMENT COLLECTIF, même s'il est pris en charge et PARTICULARISÉ par chacune des écoles et par chacun des agents qui s'en sent responsable.

La Commission scolaire a voulu ainsi **tenir compte du fait que l'école reçoit deux mandats**

— un confié **par l'État** (qui est lui-même mandaté par l'ensemble des citoyens);

— un confié **par les familles locales**, qui ont ou vont avoir des enfants dans les écoles de la Commission.

• Les échanges et la dynamique entre les groupes

Pour ce qui est de l'aspect « échanges » de ces journées, tous les participants disent en avoir été satisfaits, et particulièrement certains enseignants.

« C'était fameux, tu avais la possibilité de t'exprimer devant les gens auxquels tu veux parler. »

« Tout le monde avait droit de parole. ON ÉTAIT UNE ÉQUIPE QUI VOULAIT AVANCER. »

« La rencontre au niveau de la Commission scolaire, ça m'a beaucoup plu. Je ne me représentais pas la Commission comme ça, je voyais des bureaux. »

Les parents présents se sont sentis sur un pied d'égalité.

« On a su qu'on était plus savants qu'on pensait, sur les termes. »

et ils se sont sentis pris au sérieux.

« Tu avais fait ton travail dans l'école, tu l'apportais et TU POUVAIS EN DISCUTER ENCORE, AJOUTER DES CHOSES. »

« J'ai été CINQ ANS dans les comités d'école et C'EST LA PREMIÈRE FOIS QUE JE VOYAIS LE MONDE SE PARLER COMME ÇA. »

La participation par délégation et le problème d'une information élargie

Cependant, même si certains participants, une fois retournés dans leurs écoles respectives, ont transmis à d'autres leurs impressions favorables, on rencontre encore des personnes qui n'ont pas su grand'chose de ces trois journées, comme cet enseignant :

« Franchement, les commissaires on les suit de loin; je ne sais pas trop ce qu'ils font dans la Commission scolaire; j'aimerais savoir s'ils se sont sentis sensibilisés aux écoles. »

• Le contenu des échanges

On a vu que les personnes présentes ont cherché à être « vraies » et à ne pas se raconter d'histoires collectivement. Cependant, certaines écoles ont trouvé « contraignant » le **contenu des exigences des commissaires** :

« Il y a des choses que j'ai trouvé contraignantes dans leurs exigences, aussi, dans mon école, on a éliminé les d'ieurs, car ce n'était pas un problème chez nous. »

(Un principal)

D'autres ont ressenti comme un certain manque de confiance, ce désir de poser des « exigences » :

« Ils voulaient nous donner des choses assez précises. Chaque école fait son projet éducatif, mais ça les fatiguait pas mal. »

(Un principal)

Mais la plupart des écoles ne se sont pas senties « encadrées »

« Les exigences correspondaient à nos attentes et à notre analyse de situation »

En fait, on pourrait dire que, par le biais de ces trois journées, les commissaires ont servi de « tamis » par rapport aux nombreuses exigences et priorités du Ministère. Ils ont pris leurs responsabilités et élagué un peu, en vue de ce « premier tour de roue », tout « en respectant quand même un minimum de priorités pour obtenir une qualité d'enseignement ». En « imposant » aux écoles certaines exigences communes (issues d'ailleurs des écoles elles-mêmes), ils ont fait en sorte que « chaque école ne soit pas une petite commission scolaire séparée qui ne tire que sur son côté ».

Dans le projet éducatif, l'essentiel c'est L'ÉCHANGE entre les groupes et les personnes.

Une transaction dynamique entre ceux qui déterminent des politiques et ceux qui les appliquent est possible, elle peut être à la fois EFFICACE et SATISFAISANTE POUR CHACUN.

C'est PARTOUT OÙ DES GENS FONT DES CHOIX que se véhiculent RÉELLEMENT des VALEURS.

Chapitre 7

Le contenu du projet éducatif : unité et diversité

Sommaire

Introduction

I — LE CONTENU DES DOCUMENTS « PROJET ÉDUCATIF »

1 La synthèse d'ensemble

2 Les éléments communs
- a) Les programmes du ministère de l'Éducation
- b) L'école de foi catholique
- c) Les valeurs

3 Les particularités des projets éducatifs
- a) Les écoles ont abordé des thèmes plus particuliers
- b) Les écoles ont énoncé leur « préoccupation majeure »
- c) Les écoles ont particularisé la présentation matérielle de leur document

II — LE CONTENU DES PLANS D'ACTION ISSUS DES PROJETS ÉDUCATIFS

1 Le contenu de l'ensemble des plans d'action mis en œuvre

2 Quelques caractéristiques des plans d'action laissant voir à quel point ils sont enracinés dans leur contexte propre
- a) La plupart des plans d'action découlent directement des étapes antérieures de la démarche
- b) Des actions peu élaborées et à court terme peuvent répondre de façon satisfaisante à certaines attentes exprimées par les gens
- c) Un même thème abordé par plusieurs écoles peut engendrer des actions différentes selon la situation propre à chaque école
- d) Un plan d'action minime au départ, mais entrepris à partir d'une question que l'on se pose vraiment dans l'école, peut conduire à une réflexion pédagogique fondamentale
- e) Même s'il est à long terme, un plan d'action peut porter sur un contenu très simple
- f) Le contenu d'un plan d'action n'est pas forcément « original » : l'important est qu'il corresponde aux attentes du milieu
- g) Les actions découlant du projet éducatif n'éliminent pas les projets en cours et peuvent consister à maintenir ce qui existe déjà
- h) Le travail fait par une école engagée dans la réalisation d'un plan d'action donné peut être utilisé par plusieurs écoles
- i) Le contenu d'un plan d'action peut être réorienté ou même abandonné lorsque l'école se rend compte qu'il ne produit pas les effets attendus
- j) Quelques écoles se révèlent prêtes à faire appel à la participation des élèves pour réaliser certains plans d'action

Conclusion

Introduction

Le chapitre précédent décrit « de l'intérieur » comment a été vécue, par ceux qui y ont participé, une étape importante de la démarche analysée dans l'étude.

Ce chapitre est important, car il constitue une réponse illustrée à un débat de fond que plusieurs formulent en ces termes[9] :

> *« Une commission scolaire peut-elle se bâtir un projet éducatif ?*
>
> *( ) Le projet éducatif d'une commission scolaire doit-il REFLÉTER ceux des écoles, ou doit-il les PROMOUVOIR ? »*

L'étape décrite au Chapitre 6, visait justement à permettre de concilier deux choses : d'une part l'existence d'un certain nombre d'idées maîtresses et d'exigences communes entérinées au maximum par tous les groupes, pouvant guider l'ensemble de la Commission scolaire, et d'autre part la possibilité, pour chaque école, de prendre ses décisions concernant son propre développement. Et l'on voit que le processus analysé dans l'étude permet à la Commission scolaire **à la fois** de **refléter** ce qui est important pour les écoles, et de **promouvoir** certaines orientations communes.

Comment cela s'est-il traduit, en fait, dans les projets éducatifs des écoles ? Dans quelle mesure le contenu des projets éducatifs reflète-t-il à la fois la diversité des écoles, et une certaine unité d'ensemble ?

Pour répondre à ces questions, on présente dans ce chapitre :

- une analyse transversale, rapide mais suffisante, du contenu de **tous les documents « Projet éducatif »** des onze écoles ;
- une analyse de **tous les plans d'action** mis en œuvre par la suite dans les écoles, afin d'inscrire les projets éducatifs dans la réalité.

On dégagera de cette analyse d'une part **les constantes**, et d'autre part **les particularités**. Cela permettra de découvrir s'il est possible que des écoles « ordinaires » en arrivent à prendre ainsi en main leur propre évolution et à se dessiner progressivement un « visage » qui leur soit propre, sans que le système scolaire soit, pour autant, menacé d'émiettement.

Les écoles d'une commission scolaire peuvent-elles réellement :

- **se prendre en main**, à partir de ce qu'elles sont et sans faire table rase de leur vécu antérieur ;
- tout en laissant à la commission scolaire **ses responsabilités propres** ;
- et tout en réalisant **un minimum d'exigences communes** ?

9 « Les commissions scolaires et le projet éducatif », Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec, Commission permanente des affaires éducatives et pédagogiques, mai 1980.

I Le contenu des documents « Projet éducatif »

Quels sont les thèmes abordés dans les documents « Projet éducatif » ?

On en donnera d'abord une synthèse d'ensemble ; on fera ensuite ressortir les éléments communs à tous les projets éducatifs ; on examinera enfin dans quelle mesure les documents révèlent déjà l'existence d'une personnalisation des écoles.

1. La synthèse d'ensemble

Cette synthèse donne une idée de ce que peut comprendre le document présentant le projet éducatif d'une école.

Voici les principaux thèmes traités par les onze écoles, ainsi que le nombre d'écoles qui les ont abordés. La compilation tient compte des thèmes effectivement relevés dans chaque document, même s'ils sont parfois identifiés autrement. Par exemple, le thème des valeurs a été compté aussi bien lorsqu'il était traité à l'intérieur d'une section spécifique que lorsqu'il était abordé à l'intérieur de différentes têtes de chapitres comme le but de l'école, la confessionnalité, les relations dans l'école ou les relations école-milieu.

Les thèmes sont énumérés selon l'ordre dans lequel ils apparaissent en général dans les documents. Ils pourraient être agencés autrement, et l'on ne prétend aucunement suggérer ici un plan à suivre dans la rédaction d'un projet éducatif.

SYNTHÈSE DES THÈMES ABORDÉS PAR LES ONZE ÉCOLES
DANS LEUR DOCUMENT - PROJET ÉDUCATIF -

(Le nombre d'écoles ayant traité le thème est indiqué entre parenthèses)

- Présentation du document et introduction (8)
- Le portrait de l'école (5)
  - — Clientèle
  - — Personnel
  - — Services offerts Psychologie
    Dîneurs
    Service social
    Transport
    Autres
  - — Horaire de l'école
  - — Calendrier scolaire
  - — Activités libres offertes aux élèves
  - — Contributions monétaires des parents
- La politique générale de la Commission scolaire (2)
- Le projet éducatif de l'école proprement dit (11)
  - — Les programmes d'enseignement (11)
  - — L'école catholique (11)
    - — Les valeurs privilégiées par l'école (8)
    - — Les relations entre les partenaires (6)
      Rapport école-famille
      Information
      Possibilités de participation des enseignants et des parents
      Climat souhaité
    - — La discipline et les règlements (5)
    - — La philosophie de l'école sur l'enfant et l'éducation (3)
    - — Les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (3)
    - — L'organisation pédagogique de l'école (3)
      Classement des élèves
      Regroupement dans certaines matières
    - — La maternelle (2)
    - — Le but général de l'école (2)
    - — L'aménagement physique de l'école (1)
- Les priorités d'action pour les trois prochaines années (6)
- Une conclusion (5)

2. Les éléments communs

Il est clair que le processus utilisé pour l'élaboration des projets éducatifs a incité toutes les écoles à traiter de certaines questions: on se rappelle en effet que quelques thèmes étaient obligatoires dans l'analyse de situation, et que d'autres ont été l'objet d'une orientation donnée par le Conseil des commissaires avant la rédaction du document.

Cependant, certains de ces thèmes communs ont été traités de façon fort différente, et cela contribue déjà à particulariser le projet éducatif de chaque école. Comment cela se traduit-il en pratique?

On reprendra ici les trois thèmes les plus fréquemment abordés afin d'en faire une analyse plus approfondie. On abordera successivement les programmes du Ministère, l'école catholique et les valeurs.

a) Les programmes du ministère de l'Éducation

L'une des orientations du Conseil des commissaires concerne justement les programmes.

L'analyse de la situation avait fait ressortir que tous les programmes officiels n'étaient pas appliqués intégralement dans chacune des écoles. Les commissaires étaient conscients du fait qu'ils ne pouvaient pas du jour au lendemain demander aux écoles d'appliquer intégralement tous les programmes officiels. Cependant, ils désiraient que chacune expose plus clairement sa situation et ses intentions, et que les parents puissent se prononcer à ce sujet.

Aussi les commissaires avaient-ils donné aux écoles la consigne suivante:

> *« Considérant qu'un programme académique est appliqué lorsque la discipline est enseignée régulièrement dans chaque classe selon les directives du programme, le projet éducatif de chaque école devra indiquer:*
>
> *a) quels programmes académiques du Ministère seront appliqués dans l'ensemble de l'école;*
>
> *b) quels programmes académiques du Ministère ne seront pas appliqués dans l'ensemble de l'école;*
>
> *c) quelles matières sont enseignées d'une manière intégrée;*
>
> *d) quels aspects des programmes ne sont pas enseignés. »*

Certaines écoles ont donné les informations demandées par les commissaires en classant les différents programmes par « blocs » selon les quatre catégories ci-dessus. D'autres écoles ont répondu en traitant chacun des programmes séparément.

Il est important de souligner l'aspect VÉRITÉ DES INFORMATIONS DONNÉES alors. Lorsqu'un programme n'est pas appliqué, l'école l'indique dans son document. Lorsque l'école a l'intention de laisser les professeurs libres d'enseigner ou non un programme au cours des trois prochaines années, elle l'indique également pour permettre à l'ensemble des parents de manifester leur accord ou leur désaccord au moment du « référendum ». Ces derniers ont d'ailleurs le plus souvent appuyé les intentions exprimées dans le projet éducatif de leur école à l'égard de l'enseignement des divers programmes du Ministère.

Cependant, en plus des informations demandées par les commissaires, chaque école était libre d'ajouter ce qu'elle désirait dans son document, et aucune ne s'est limitée à ce qui était exigé.

Pour chacun des programmes, on relève les informations suivantes:

- ***La plupart des écoles indiquent si le contenu des programmes officiels est enseigné ou non :***

  « L'acquisition des connaissances en mathématiques constitue une préoccupation importante pour l'école qui poursuit, dans cette matière, les objectifs déterminés par le Ministère »

  « Pour chacun des groupes d'élèves, des périodes sont réservées aux arts plastiques. Cependant, le programme est laissé à l'initiative des enseignants quant à son contenu et à sa forme »

- ***Certaines écoles indiquent si les programmes sont structurés et cohérents d'un degré à l'autre ou non :***

  « D'autres matières telles que l'anglais, l'éducation physique et les sciences naturelles sont enseignées de façon structurée selon un programme défini, à l'intérieur de chaque niveau »

- ***Certaines écoles indiquent si les programmes sont enseignés d'une façon régulière ou de façon occasionnelle :***

  « Les autres matières sont enseignées de façon occasionnelle ou seront intégrées à d'autres disciplines : art dramatique, expression corporelle et sciences humaines (1er cycle) »

- ***Certaines écoles indiquent si les programmes sont enseignés par un spécialiste :***

  « Le programme d'éducation physique est enseigné par un professeur spécialiste qui fait travailler les élèves individuellement et collectivement à l'aide d'un matériel varié »

- ***Certaines écoles indiquent les orientations fondamentales ou les objectifs principaux du programme enseigné :***

  « ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS
  L'enseignement est principalement oral, c'est-à-dire qu'on vise à rendre les élèves habiles à parler et à comprendre. Cet enseignement porte sur des thèmes de la vie courante »

  « ÉDUCATION PHYSIQUE
  Ses principaux objectifs sont d'assurer à l'enfant un état optimal de santé et de bien-être et de lui assurer les connaissances, les habiletés et les attitudes essentielles à une participation active aux activités physiques de son milieu de vie »

  L'une des écoles décrit même sur 4 pages le détail des objectifs poursuivis en anglais (langue maternelle de cette école) et en mathématiques.

- ***La plupart des écoles indiquent le temps semaine consacré à l'enseignement de chaque programme :***

  « L'anglais s'enseigne en 5e et 6e année à raison de 60 minutes par semaine par un professeur spécialiste »

- ***La plupart indiquent également ce que sera l'ordre d'importance des matières pour l'école.*** Certaines ont en effet classé les matières en ordre décroissant d'importance, en voici trois exemples relevés dans trois projets éducatifs différents :

	École A:	**École B:**	**École C:**
Bloc 1:	Français Mathématiques Catéchèse	Français Mathématiques Catéchèse Éducation physique	Catéchèse Français Mathématiques Sciences de la nature
Bloc 2:	Anglais Éducation physique Sciences de la nature Arts plastiques	Arts plastiques Sciences de la nature Sciences humaines Expression musicale	Éducation physique Anglais Arts plastiques Sciences humaines
Bloc 3:	Expression dramatique Sciences humaines Expresssion musicale	Expression dramatique Anglais	Expression dramatique Expression musicale

Ces trois exemples suffisent pour illustrer que les écoles à un moment donné, n'accordent pas la même importance aux différents programmes lorsqu'il s'agit d'établir des priorités d'action.

On constate cependant, que même si aucune directive n'avait été donnée concernant **les mathématiques**, elles ont été classées comme importantes par les trois écoles, avec le français et la catéchèse.

Par contre, **les matières d'expression artistique** occupent en général les derniers rangs, sauf pour l'école B qui s'est montrée intéressée à mettre l'accent sur les arts plastiques lors de la prochaine planification triennale, pour peu que la Commission scolaire lui fournisse d'ici à l'information nécessaire, et a commencé une action de sensibilisation des enseignants et des parents.

Enfin, ce sont **l'anglais et les sciences de la nature** dont la place apparaît la plus variable: en effet, l'école C qui place au 4e rang les sciences de la nature a, par la suite, préparé un plan d'action sur cette matière, ce que n'ont pas fait l'école A ni l'école B.

Les programmes sont donc un thème majeur du contenu des documents « Projet éducatif ». On voit qu'il a été traité de façon assez diversifiée par les écoles, certaines ayant développé plus que d'autres des aspects comme les orientations données à telle matière, ou les méthodes et moyens utilisés pour l'enseignement de tel ou tel programme.

b) L'école de foi catholique

Les synthèses des « Attentes des parents » des diverses écoles, exprimées au début de la démarche, ont permis aux commissaires de prendre conscience du fait que **la grande majorité des parents désiraient que les écoles demeurent catholiques**.

C'est ce qui les a incités à inscrire ce thème parmi leurs « exigences », comme devant être traité par chaque école dans son projet éducatif:

> *« L'éducation à la foi catholique telle que proposée dans « Voies et Impasses » doit faire partie intégrante du projet éducatif de chaque école »*

A l'analyse des documents, on constate que le contenu de ce thème comporte les quatre éléments suivants dont on donnera à mesure quelques exemples :

- ***Une déclaration sur le caractère confessionnel de l'école*** Toutes les écoles déclarent qu'elles sont de confessionnalité catholique.

  L'école A se déclare « de confessionnalité catholique ».

  L'école B « se voulant le reflet du milieu composé de parents en très grande majorité de foi catholique, se déclare officiellement une institution à caractère confessionnel-catholique ».

  A l'école C, « la formation religieuse et spirituelle est aussi notre préoccupation constante et nous en faisons l'objet d'un chapitre spécial. Notre école est catholique ».

- ***Une description de la façon dont l'école concrétise la confessionnalité*** par l'enseignement de la catéchèse, l'animation pastorale et la philosophie ou les valeurs de l'école.

  — La plupart des écoles affirment donner un enseignement de la catéchèse conforme aux manuels de catéchèse approuvés par l'office catéchétique.

  > *« Dans toutes les classes de l'école, sans exception, le programme présenté aux enfants est celui proposé par le comité catholique »*

  — La plupart des écoles affirment porter une attention particulière à la préparation aux sacrements et à la profession de foi.

  > *« Une animation pastorale centrée principalement sur une initiation à la pratique sacramentelle complète l'éducation chrétienne de l'enfant »*

  — Quelques écoles énoncent certaines implications découlant du caractère confessionnel de l'école.

  > *« L'école favorise l'éveil des enfants aux valeurs morales, spirituelles et religieuses de la foi catholique »*

  > *« L'école cherche à promouvoir les valeurs chrétiennes (amour, charité, respect) »*

  > *« L'école organise des activités d'expression de la foi (célébration, prière) »*

  > *« L'école accueille le prêtre à l'école »*

  > *« Monthly, Mass is celebrated in the school. The pupils take an active part in the preparation and participation of this mass. Part of the preparation consists in receiving the sacrament of Penance, explaining the readings of the mass and practising the hymns to be sung »*

- ***Une déclaration du respect du droit à l'exemption de l'enseignement religieux.***

  Quelques écoles s'engagent à respecter le droit à l'exemption de l'enseignement religieux et à offrir aux enfants exemptés un programme de formation morale.

  > *« Dès que le programme de morale naturelle sera disponible, il sera offert aux élèves exemptés des cours de catéchèse »*

  > *« En accord avec les règlements du ministère de l'Éducation, l'école verra à respecter la demande des parents désireux d'exempter leurs enfants du cours régulier de catéchèse. Elle fournira un programme axé sur une formation morale humaine, tel que préconisé par le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation »*

  Une autre école se propose d'étudier ce problème au cours des trois prochaines années.

- ***Des intentions d'action impliquant la participation des parents à la formation religieuse.***

Près de la moitié des écoles énoncent de telles intentions :

> *« À partir des exigences des parents et des enseignants, convenir d'un programme et DÉFINIR LE RÔLE QUE DOIVENT Y JOUER L'ÉCOLE, LES PARENTS ET LE PASTEUR DE LA PAROISSE. »*

> *« La préparation des sacrements se fait en collaboration avec les parents, les professeurs et le curé de la paroisse. À cette occasion, LES PARENTS SE PRONONCENT SUR LE CONTENU ET LE DÉROULEMENT DE LA CÉRÉMONIE. »*

> *« L'école attache une grande importance à la préparation des enfants à la profession de foi. Elle tente par tous les moyens à sa disposition, D'INTÉGRER LES PARENTS À CETTE DÉMARCHE. »*

On constate à l'analyse qu'aucune école n'a traité systématiquement tous les aspects de la question, mais cela ne signifie pas qu'un aspect non traité est ignoré dans l'action concrète de l'école. Par exemple, si le projet éducatif d'une école ne parle pas de l'animation pastorale, cela ne signifie pas nécessairement qu'il n'y a pas d'animation pastorale dans cette école.

En général, les écoles ont été assez explicites sur les aspects avec lesquels elles étaient plus familières, comme l'enseignement de la catéchèse ou la préparation aux sacrements. Elles se sont beaucoup moins aventurées sur des questions comme la conception chrétienne de l'homme ou les implications du caractère confessionnel dans la vie quotidienne de l'école.

Quant à la volonté de faire participer les parents, elle apparaît, dans les documents, nettement plus marquée que pour d'autres matières. Cela vient probablement en bonne partie du fait que cette préoccupation de la confessionnalité est issue explicitement des attentes des parents et du fait que l'école ne se perçoit pas comme l'unique responsable de la formation chrétienne des enfants.

c) Les valeurs

Ce thème, qui occupe le troisième rang en importance dans les documents analysés, a été abordé de façons très diverses d'une école à l'autre. Les valeurs privilégiées varient également.

- ***De quelles façons ce thème a-t-il été abordé ?***

— Quelques écoles ont traité ce thème d'une manière très élaborée. C'est le cas **d'une école qui a abordé tous les aspects de son projet éducatif sous l'angle des valeurs principales qu'elle propose**. Les différentes activités de l'école tant sur le plan des programmes que de l'organisation sont présentées comme la concrétisation de l'une ou l'autre des quatre valeurs prioritaires de l'école.

Par exemple, « le respect de l'autre » est l'une des valeurs que le projet éducatif présente comme sous-jacente à ce que l'école veut réaliser :

> *« On veut qu'il marque les rapports entre les différents éléments humains qui sont en contact dans l'école. »*

Pour cette école, le droit à l'exemption de l'enseignement religieux s'inscrit dans une perspective de respect de l'autre, et on veut que cette valeur influence également les services aux enfants en difficulté ainsi que les règlements de l'école :

> *« Dans un contexte d'acquisition de connaissances, le respect des différences individuelles entre les enfants se reflète par les diverses mesures qu'adopte l'école pour venir en aide aux ENFANTS EN DIFFICULTÉ. »*

« L'école constitue une société en elle-même où enfants et enseignants vivent ensemble. Cette vie en commun nécessite un certain nombre de règles qui visent à faciliter le fonctionnement de l'école et l'atteinte des buts qu'elle se fixe. LES RÈGLEMENTS retenus le sont donc en fonction de leur concordance avec le respect des individus entre eux. »

Ce mode d'approche donne beaucoup de perspective à des activités existant dans la plupart des écoles et peut certainement influencer passablement la façon de réaliser ces activités. Par exemple, il y a certainement une différence entre des règlements conçus dans une perspective de respect mutuel entre les enfants et les adultes ou entre les enfants eux-mêmes et des règlements conçus pour faire régner l'ordre dans l'école.

> Les valeurs visées peuvent influencer la façon dont une école abordera des problèmes ou des situations que toutes les écoles vivent. Ce thème n'est pas nécessairement un thème abstrait.

— D'autres écoles ont consacré un chapitre particulier à ce thème. Habituellement, ce chapitre ne présente pas toutes les valeurs de l'école. **Il nomme les principales**, celles auxquelles l'école attache le plus d'importance. Cela est très clairement mentionné dans l'un des documents.

« Ne pas parler de certaines valeurs ne signifie pas qu'elles seront ignorées, mais pour LA DISCIPLINE PERSONNELLE et LA RESPONSABILITÉ, les spécifier signifie que nous les privilégions. »

Après avoir identifié certaines valeurs à privilégier, ces écoles définissent, dans leur document, **ce qu'elles entendent par là**. Parfois, la valeur est définie par des comportements précis qui la traduisent concrètement; par exemple, « développer la discipline personnelle » est décrit ainsi :

« Amener l'enfant à bien faire ce qu'il doit faire et à avoir la ténacité nécessaire pour surmonter les difficultés qui se présentent, voilà l'objectif à atteindre, la base de son agir quotidien. »

Dans d'autres cas, la définition demeure plus abstraite. Il semble en effet que le consensus sur les valeurs de base dans une école soit parfois difficile à réaliser au moment de l'élaboration du projet éducatif, surtout si l'on entreprend de préciser la signification exacte que l'on veut donner à telle ou telle valeur. On s'en tient donc à une définition assez théorique.

— Quelques écoles **abordent le thème des valeurs sous d'autres étiquettes** : elles parlent de « sens donné à la formation », de « philosophie de l'éducation » et exposent leurs « croyances ».

Par exemple, dans l'un des projets éducatifs, on affirme qu'à l'école on ne veut pas considérer les enfants « comme de futurs adultes, mais comme des êtres humains à part entière ».

— Deux des écoles **intègrent le thème des valeurs dans celui de l'école catholique**. Les valeurs véhiculées dans l'école sont alors définies comme étant « les valeurs morales de la religion catholique ».

— Enfin, la difficulté posée par cette question des valeurs amène certaines écoles à en faire **l'objet d'un plan d'action et d'un travail collectif ultérieurs**.

« Le personnel enseignant et les parents s'allouent trois ans pour s'interroger sur les valeurs, pour faire un choix des valeurs à véhiculer dans l'école et pour établir une échelle parmi celles qui auront été retenues. »

- ***Quelles sont les valeurs identifiées dans les documents ?***

Les valeurs les plus fréquemment mentionnées dans les projets éducatifs sont le respect, la discipline ou l'autodiscipline, la responsabilité et l'ordre. On verra qu'elles sont parfois traitées différemment; de plus, certaines écoles en indiquent quelques autres qui seront énumérées plus loin.

Le respect

Cette valeur, qui apparaît dans presque tous les projets éducatifs, n'a pas la même connotation dans toutes les écoles. Par exemple, quatre d'entre elles en parlent de la façon suivante :

— La première cherche surtout à ce que **chaque enfant soit respecté dans l'école**

> « *Respect de ce qu'est un enfant* »;
>
> « *Respect des différences individuelles entre les enfants* »;
>
> « *Respect des enfants entre eux dans une perspective d'acceptation des différences individuelles* ».

— La seconde veut, en plus, **respecter ses parents**

> « *Respect de son être individuel : ses goûts, ses aptitudes, ses limites, ses besoins; respect de son rythme de compréhension et de travail. ET AUSSI RESPECT DE SES PARENTS, DE LEURS DEMANDES, DE LEUR MILIEU* »

— La troisième met l'accent sur l'apprentissage du **respect d'autrui** et du **respect des objets** par les enfants eux-mêmes :

> « *On respectera ses efforts en le laissant évoluer à un rythme avantageux pour lui. On aura davantage à coeur le respect de son être en tant qu'individu avec ses goûts, ses limites, ses aptitudes et ses besoins.*
>
> *De son côté, L'ENFANT APPRENDRA À RESPECTER LES PERSONNES QUI L'ENTOURENT, compagnons, professeurs, parents, etc. Enfin, LE RESPECT DES OBJETS À SON USAGE ET À L'USAGE DE LA COMMUNAUTÉ contribuera à développer sa personnalité* »

— Pour la quatrième, le respect consiste principalement

> « *à développer DES HABITUDES DE POLITESSE ET DE SAVOIR-VIVRE, et à inculquer aux enfants les principes de l'acceptation des autres et du savoir-vivre* »

La discipline et l'auto-discipline

Les règlements de l'école étant souvent envisagés sous l'angle du respect, il n'est pas surprenant que la seconde valeur la plus fréquemment mentionnée soit la discipline ou l'auto-discipline, selon l'orientation que l'école désire donner à l'encadrement disciplinaire des élèves et le sens qu'elle attribue au mot « respect ». En voici deux illustrations :

— Pour une école, la personne auto-disciplinée est celle qui est « capable de s'astreindre à la poursuite des objectifs qu'elle doit poursuivre et possède la ténacité nécessaire pour surmonter les difficultés qui se présentent ». Il s'agit de **bien faire** ce qui doit être fait et d'avoir la **ténacité** de se rendre jusqu'au bout. Cette notion d'auto-discipline se retrouve d'ailleurs dans plus d'un projet éducatif.

— Pour une autre école, il s'agit de développer la capacité de fonctionner dans la société de l'école en « tenant compte des contraintes du milieu ». Cette école considère que l'enfant discipliné est un « élément positif dans l'école, il entraîne les autres à agir conformément aux

règlements ». Il s'agit plus ici de développer **des habitudes de conformité sociale.**

La responsabilité et l'ordre

On constate que lorsqu'une école favorise l'« auto-discipline », habituellement elle favorise aussi « la responsabilité »:

> « *L'école exige que l'enfant soit responsable de certaines choses à sa mesure. Les déplacements à la bibliothèque en sont un exemple. Même les plus jeunes s'y rendent souvent seuls et individuellement, sans que l'adulte ait à intervenir d'une façon générale* »

Par contre, lorsqu'elle favorise « la discipline », habituellement elle favorise en même temps « l'ordre »

On voit comment diverses façons d'interpréter les valeurs peuvent justifier le type de règlements en vigueur dans une école, ou amener celle-ci à les réviser ou à les modifier dans le sens souhaité

L'acquisition des connaissances

Quelques écoles ont classé l'acquisition des connaissances, appelée aussi « le savoir », parmi les valeurs. C'est une façon pour les gens de rappeler que pour eux, la principale raison d'être de l'école est l'apprentissage de connaissances; cela est clairement exprimé dans l'un des documents:

> « *Dans notre école, le savoir occupe une place importante, c'est pourquoi, nous mettons l'accent sur les parties des programmes qui favorisent l'acquisition de connaissances plutôt que sur les parties des programmes qui favorisent l'expression, comme l'expression musicale, l'art dramatique, les arts plastiques* »

D'autres valeurs ont été mentionnées par l'une ou l'autre école comme étant importantes; ce sont: l'honnêteté, la franchise, l'habitude au travail, la fierté du travail bien fait.

Enfin, certaines écoles font référence aux **valeurs religieuses**, mais parlent des « valeurs évangéliques », ou des « valeurs morales, spirituelles et religieuses de la foi catholique » sans les spécifier davantage. Une seule école parle de « l'amour de Dieu et du prochain » concrétisé par « un climat de fraternité et d'amitié »

On voit que ce thème des valeurs a été abordé de façon assez variée[10]. Même s'il s'avère difficile à traiter, il apparaît être une dimension importante des projets éducatifs analysés. En effet, les valeurs visées teintent consciemment ou inconsciemment toutes les actions de l'école et contribuent à déterminer le climat qui y règne.
On a constaté cependant que toutes les écoles ne l'avaient pas abordé au moment de l'élaboration de leur projet éducatif. Ce n'est que **plus tard, lors de la mise en oeuvre de ses plans d'action**, que l'une des écoles par exemple touche cet aspect, en s'interrogeant sur la différence entre l'instruction et la formation:

> « *Nous oeuvrons tous très fort à la poursuite d'objectifs bien spécifiques d'enseignement. Nous planifions avec précision, nous exécutons avec soin, nous évaluons scrupuleusement l'acquis de chaque enfant, nous nous désolons éperdument devant l'enfant qui ne réussit pas à atteindre les performances minimales prévues. En d'autres termes, le développement de l'intelligence accapare presque entièrement nos énergies et notre temps. (...)* »

Et les gens se demandent en conséquence:

> *LA FORMATION DE LA PERSONNE NE MÉRITE-T-ELLE PAS UN PEU PLUS DE NOTRE ATTENTION? Peut-être*

10. Dans le Tome 1 de l'étude, on a décrit avec plus de détails les deux façons assez différentes dont les écoles « X » et « Z » ont abordé ce sujet. Cela peut donner une idée de la façon de s'y prendre si l'on veut aboutir à des résultats concrets auprès des enseignants, des parents et des enfants.

n'est-elle plus du ressort de l'école ? (...) Dans les faits, l'école n'est-elle pas une institution d'enseignement et d'éducation ? »

(Extrait d'un plan d'action)

3. Les particularités des projets éducatifs

Le Bureau de direction avait décidé que le projet éducatif de chaque école serait celui de chaque milieu qui y inscrirait ses attentes et ses aspirations propres. Cette volonté a-t-elle amené les écoles à se différencier autrement qu'en traitant de façon différente les thèmes communs ? Les divers projets éducatifs possèdent-ils leur originalité propre ? Peut-on dire qu'ils ont « une personnalité » ?

L'analyse laisse voir que déjà, la rédaction des projets éducatifs est conditionnée par le contexte de chaque école, même si les plans d'action le seront encore davantage. Cela se traduit par l'existence de certains thèmes particuliers, par l'énoncé d'une préoccupation majeure propre à l'école, et aussi par certaines caractéristiques de présentation.

a) Les écoles ont abordé des thèmes plus particuliers

Certains thèmes présents dans l'un ou l'autre projet éducatif révèlent que quelques écoles ont des préoccupations **qui sont certainement liées plus spécifiquement à leur contexte interne ou externe**.

Ces thèmes plus rares donnent déjà quelques indications sur la dynamique interne et l'évolution des quelques écoles qui en traitent. On en mentionnera trois à titre d'illustration.

- ***Les relations entre les groupes***

Certains projets éducatifs mentionnent que les enseignants et la direction trouvent important que **les parents** « se sentent responsables et intéressés » et puissent « les appuyer dans leur rôle d'éducateurs ».

Dans une autre école, on met l'accent sur « la participation et l'implication **du personnel** aussi bien que des parents ».

- ***L'information***

Plusieurs écoles annoncent leur intention de mettre en marche un plan d'action dans ce domaine, ayant pris conscience du fait que « les gens bien informés comprennent mieux une situation et acceptent plus facilement la réalité » et qu'ils sont alors « plus portés à collaborer à la solution des problèmes ».

- ***La préoccupation explicite de l'enfant***

Dans une école, une partie importante du document s'intitule « L'école et l'enfant ». Dans cette école, enseignants et parents veulent analyser ensemble le fonctionnement de l'enfant de 5 à 12 ans en vue de « connaître plus à fond ce qui caractérise l'enfant de cet âge, son mode de fonctionnement, son mode d'apprentissage, ses besoins fondamentaux ». Cette école manifeste le souci de s'adapter aux enfants, tout particulièrement « à travers les moyens qu'elle va prendre pour réaliser ses programmes prioritaires ».

Quelques écoles exposent la « conception de l'enfant » qui est à la base de leur action. Pour l'une d'elles, l'enfant est « un être réceptif qui participe à une collectivité nouvelle, l'école ». Il est aussi « un être qui deviendra l'homme de demain ». Pour une autre, il est au contraire un être en soi « an individual human being, a real, complete loving, thinking, feeling person » dont l'école doit tenir compte.

b) Les écoles ont énoncé leur « préoccupation majeure »

Dans une perspective de « prise en main » chacune des écoles devait essayer de dégager une idée maîtresse sur laquelle elle se centrerait tout particulièrement, une sorte d'« **idée fixe** » qui serait **le leitmotiv de toute son action**.

Certaines sont parvenues mieux que d'autres à cerner et à formuler cette orientation de base de leur projet éducatif qui est en effet devenu pour elles une véritable « idée fixe ». Cependant, il est possible de dégager de chacun des documents une préoccupation majeure à chaque école et qui manifeste certaines particularités de son contexte. Voici quelques exemples d'« idées fixes » dont certaines ont été décrites en détail dans le Tome 1 de l'étude et que l'on pourra donc reconnaître.

— L'une des écoles considère **qu'il est important de développer chez les enfants la discipline, l'ordre, la politesse et le savoir-vivre, si l'on veut qu'ils soient sécures, qu'ils fonctionnent à l'aise dans l'école, ET PUISSENT AINSI APPRENDRE MIEUX**. L'ensemble des parents et des enseignants se trouvent d'accord avec cette position qui attache beaucoup d'importance à l'acquisition des connaissances et reflète l'échelle des valeurs dans ce milieu.

— **L'« idée fixe » d'une autre école est le rétablissement d'une communication avec les familles.**

Cette école se trouve en effet aux prises avec un décrochage de la population vis-à-vis de l'éducation, lié à certains événements comme l'opération 55, le départ des religieuses, le renouvellement du corps enseignant et des méthodes pédagogiques, qui ont fait que ce milieu s'est senti dépossédé de son école. La préoccupation majeure colorant tout le projet éducatif de cette école est donc de « sortir » d'une attitude défensive », d'accroître le contact entre le personnel de l'école et les parents et de faire en sorte que « l'école devienne familière aux parents » afin que ceux-ci « appuient l'action des enseignants ».

— À l'opposé, une école dirigée par des religieuses depuis sa fondation, a une longue tradition appréciée et considérée avec fierté par les parents qui ont eux-mêmes fréquenté cette école pour la plupart. Aussi, les objectifs de formation énumérés dans son projet éducatif traduisent-ils la volonté de tous de rester fidèles à cette tradition. **Son « idée fixe » consiste à valoriser chaque enfant dans les activités où il a du talent, tout en accentuant chez lui « l'habitude du travail, la fierté du travail bien fait, la bonne tenue, la propreté et le bon langage »**.

— Une quatrième école centre son énergie sur les objectifs d'enseignement et leur évaluation.
Depuis plusieurs années, l'accent a été mis sur les échanges pédagogiques entre le principal et les enseignants. Ceux-ci manifestent une grande admiration à l'égard de leur directeur qui a lui-même grandement participé aux réflexions pédagogiques. L'aspect professionnel est donc prédominant dans cette école et son projet éducatif reflète cette réalité : il est centré sur les matières académiques à enseigner.

L'« idée fixe » de cette école est en effet de ne rien laisser à l'aveuglette » et d'améliorer les objectifs d'enseignement, leur cohérence d'un degré à l'autre, leur évaluation et le mode de cotation de cette évaluation.

— **L'« idée fixe » d'une autre école porte au contraire sur le climat de l'école**, dont le document énumère les caractéristiques : respect de l'autre dans les relations, développement de l'autonomie et du sens des responsabilités.

Cette école, déjà réputée pour la participation qu'elle offre à ses enseignants et pour son ouverture aux parents, compte développer davantage ces trois caractéristiques

du climat qu'elle désire. À travers la façon même dont seront mis en oeuvre ses divers plans d'action prioritaires.

— La sixième école, qui donne l'enseignement en langue anglaise est la seule école catholique de langue anglaise du territoire de la commission scolaire (la population anglophone dispose aussi d'une école protestante sur ce territoire). La raison d'être même de cette école est donc d'être destinée aux anglophones catholiques. Comme on a pu le constater dans le Tome 1 de l'étude, ce contexte influence grandement son projet éducatif dont **l'« idée fixe » porte sur la transmission des valeurs chrétiennes et des valeurs culturelles de cette communauté**.

— Enfin, on a vu que dans une école, c'étaient les enseignants seuls qui avaient rédigé le texte du projet éducatif. Comme la tradition éducative de cette école est très imprégnée du principe d'autorité, cela a été pour eux l'occasion de réfléchir sur leur rôle et leurs responsabilités. Aussi **l'« idée fixe »** de ce **projet éducatif traduit-elle la volonté des enseignants de modifier le rôle du maître, de façon telle que l'enseignement soit basé davantage sur les enfants et que ceux-ci puissent assumer des responsabilités à leur portée, tout en étant encore soumis à une certaine autorité**.

— Par contre, dans une autre école, le projet éducatif a été rédigé par un groupe de parents. Les enseignants n'ayant pas participé à sa rédaction, le document ne contient pas d'intentions d'action précises, mais manifeste l'« idée fixe » de ces parents: **l'épanouissement des enfants dans « un climat affectif favorable où l'enfant est heureux, bien accueilli, désiré, aimé sans être choyé »**.

Ces exemples suffisent pour que l'on constate à quel point l'idée maîtresse d'un projet éducatif, le fil conducteur des actions qui seront entreprises, **sont enracinés à la fois dans l'histoire passée d'une école et dans son contexte actuel**.

Dans les deux dernières écoles, on voit que l'« idée fixe » est celle de l'un des groupes seulement, et cela révèle certaines difficultés internes propres à ces écoles. On peut prévoir qu'elles devront porter une attention particulière aux rapports et aux communications entre leurs divers groupes et sous-groupes, si l'on veut que les enseignants, par exemple, se rapprochent de ce qui est la préoccupation majeure des parents, et inversement.

c) Les écoles ont particularisé la présentation matérielle de leur document

Cet aspect n'est pas à négliger. Certaines écoles ont voulu en effet marquer leur personnalité dans la présentation même de leur projet éducatif, plus particulièrement en utilisant certains symboles.

Dans une école, par exemple, le projet éducatif est symbolisé par un **arbre** dessiné sur la couverture. Un court texte de présentation explique que cet arbre « s'enracine dans son milieu » dont il « porte les valeurs et les aspirations ». « Il produira des fruits, si tout le milieu se porte responsable de sa croissance et de son évolution et y collabore ». Ce symbole manifeste clairement une volonté d'action concrète de tout le milieu.

Dans une autre école, c'est **une abeille** qui symbolise le projet éducatif. Cette abeille est une invitation au travail constant, laborieux et prudent que nécessiteront les actions à entreprendre pour mettre en oeuvre le projet éducatif de l'école.

Plusieurs écoles ont produit un **dessin d'enfant** sur la couverture; cela symbolise le fait que les enfants sont au coeur du projet éducatif et peut-être aussi l'intention de les faire participer davantage à son élaboration.

Conclusion :
Le document « Projet éducatif » est UNE ÉTAPE dans la prise en main

L'analyse de l'ensemble des documents permet déjà de conclure sans l'ombre d'un doute que **le projet éducatif de chaque école est unique**.

En effet, d'une part le contenu des thèmes communs est traité différemment par les diverses écoles, d'autre part les écoles ont ajouté des thèmes qui leur sont particuliers et se sont souvent donné une « idée fixe » qui, tout en résumant leurs intentions, les caractérise.

Et il apparaît clairement que les divers éléments qui contribuent à personnaliser le projet éducatif sont liés au **contexte** dans lequel il est élaboré : parfois, c'est un facteur du contexte interne de l'école qui a le plus d'influence, c'est un facteur du milieu social qui est prépondérant.

Cependant, le seul contenu du document n'est pas suffisant pour maintenir chez les gens d'une école le sentiment qu'elle a sa couleur propre et qu'ils ont une emprise sur son développement. C'est **dans l'action** que se réalise vraiment la prise en main, que se réalise la créativité propre de chaque milieu : c'est dans l'action que le contenu du développement d'une école correspond à ce qui lui est nécessaire et à ce qu'il lui est possible d'entreprendre.

II Le contenu des plans d'action issus des projets éducatifs

L'analyse du contenu des thèmes abordés dans les documents « Projets éducatifs » permet de voir sur quoi les gens ont communiqué, discuté, ce qui est **le premier pas dans la prise en main**, autour de quoi ils se sont rassemblés.

Y a-t-il une continuité entre les thèmes abordés dans les documents « Projets éducatifs » et les thèmes des plans d'action[11] effectivement entrepris ?

Dans quelle mesure les actions mises en œuvre tendent-elles à différencier les écoles les unes des autres, ou bien au contraire, à souligner qu'elles ont les mêmes préoccupations ?

Dans quelle mesure les priorités effectivement mises en œuvre dans une école correspondent-elles à sa situation réelle ?

Une analyse rapide du contenu de l'ensemble des plans d'action des onze écoles, puis un examen des principales caractéristiques des actions entreprises apporte un éclairage intéressant et des éléments de réponse à ces questions.

1. Le contenu de l'ensemble des plans d'action mis en œuvre

Quels sont les thèmes qui ont le plus souvent donné lieu à des actions ? Correspondent-ils aux thèmes le plus souvent abordés dans les documents « Projets éducatifs » ? Un projet éducatif est-il plus que des mots sur du papier et observe-t-on, dans chaque école, une continuité entre les documents d'orientation et les actions entreprises ? Y a-t-il une certaine unité d'action entre les onze écoles de la commission scolaire ?

11. À la commission scolaire, le terme « plans d'action » signifie *des actions par lesquelles une école donne suite à son projet éducatif*.

L'analyse de l'ensemble des plans d'action mis en œuvre (voir le tableau ci-après) permet de dégager certaines constatations intéressantes, même si l'on n'a pas voulu entrer trop dans les détails.

- Elle laisse voir, en premier lieu, que ***les enjeux par rapport auxquels il y a le plus de préoccupations ou d'inquiétudes sont d'ordre pédagogique***

En effet, **les programmes d'enseignement** occupent de loin le premier rang parmi les actions entreprises (31) et cela correspond à l'ordre d'importance qu'ils avaient déjà dans les projets éducatifs écrits.

SYNTHÈSE DES THÈMES DES PLANS D'ACTION EFFECTIVEMENT MIS EN OEUVRE

(Le nombre de plans d'action pour chaque thème est indiqué entre parenthèses)

• Les programmes scolaires ou matières		(31)
— Français	6	
— Mathématiques	6	
— Catéchèse	6	
— Éducation physique	4	
— Anglais	3	
— Sciences naturelles	2	
— Arts	2	
— Maternelle	2	
• La pastorale		(11)
• L'intégration des enfants en difficulté		(11)
• Les rapports école-parents		(9)
— relations école-parents	5	
— sessions « Parents efficaces »	4	
• PRODAS (programme de développement affectif et social)		(8)
• L'information		(7)
• Les services aux élèves		(6)
• La bibliothèque		(6)
• Le bulletin		(5)
• Les valeurs		(4)
• Les règlements		(4)
• Actions avec accent plus particulier sur les enfants		(4)
• Aménagement physique de l'école		(2)
	Total	108

Au deuxième rang, viennent une série d'actions touchant aux **communications** entre les groupes et les personnes dans l'école. (24, si l'on regroupe les rapports école-parents, PRODAS et l'information)

Viennent ensuite, à égalité, **la pastorale et l'intégration des enfants en difficulté** (11). Toutes les écoles ont entrepris une action dans ces deux domaines. Dans le premier cas, c'est à la suite d'une opération menée par le conseiller en éducation chrétienne à l'échelle de la commission scolaire; dans l'autre cas, cela fut fait dans le cadre d'une initiative de sensibilisation, prise par la commission scolaire pour répondre à une priorité ministérielle.

Il s'agit donc de deux domaines pour lesquels plusieurs écoles n'auraient pas entrepris spontanément d'actions de développement à ce cycle-ci, et qui ne sont donc pas abordés dans leur document initial; elles ont accepté de le faire en cours de route, répondant ainsi à des priorités à l'échelle du système scolaire. On voit que le projet éducatif **ne coupe pas nécessairement une école de toute évolution d'ensemble**; cependant, pour un cycle donné de développement, une école ne peut intégrer qu'un nombre restreint de tels plans d'action qui n'ont pas été perçus spontanément comme étant prioritaires, ou qui ont pu être ressentis comme trop lourds pour les capacités d'action des gens.

Dans le même ordre d'idées, on note **l'influence que peuvent exercer les conseillers pédagogiques et les enseignants spécialistes sur les plans d'action prioritaires**. En effet, même si aucune école n'avait prévu, dans son document de plan d'action en anglais et en éducation physique, 7 plans d'action au total ont tout de même été mis en oeuvre dans ces deux matières. On peut se demander si cela aurait été possible, si ces priorités ne correspondaient aucunement à des attentes, soit chez les parents, soit chez les enseignants. Il n'en reste pas moins vrai qu'un spécialiste a certainement tendance à « pousser sa matière », et les écoles pourraient prêter une attention particulière à ce fait, lors de l'analyse de leur situation et de l'établissement de leurs priorités.

- ***Une autre constatation intéressante concerne les valeurs, en tant que thème abordé en lui-même***. On remarque en effet qu'elles ne donnent lieu qu'à 4 plans d'action, alors que 8 écoles en ont traité dans leur document. Cela traduit peut-être le fait qu'il est plus facile de « parler sur » les valeurs que de chercher comment les mettre en pratique concrètement.

  Peut-être aussi est-il plus facile, pour faire démarrer l'action, de se mettre d'accord sur un aspect très concret de la vie quotidienne à l'école, comme l'enseignement d'une matière, ou encore comme la bibliothèque, le bulletin, les services aux élèves ou les règlements, qui donnent lieu au total à 21 plans d'action.

- Par ailleurs, même si l'on a convenu de ne pas trop pousser l'analyse, ***on remarque que certaines actions sont reliées entre elles***. Par exemple, une école qui a un plan d'action sur l'information en a un également sur le bulletin. Il en va de même pour le français et la bibliothèque.

- ***Une même école peut-elle poursuivre simultanément un grand nombre de plans d'action?*** On remarque que, si chaque école a bien plusieurs priorités, elles ne sont pas très nombreuses. On compte 108 plans d'action au total, ce qui fait une moyenne de 9 ou 10 par école pour trois ans, soit environ 3 à 4 par an, compte tenu de ceux qui s'étalent sur plus d'un an.

- Enfin, pour ce qui est de ***l'unité d'action à l'échelle de la commission scolaire***, on n'observe pas une si grande dispersion des priorités d'action. Si l'on regroupe les plans d'action en grandes catégories, on obtient en effet, en gros, pour les onze écoles

— 31 actions portant sur les programmes scolaires

— 24 actions portant sur les communications

— 23 actions portant sur cinq aspects concrets de la vie à l'école (voir le tableau précédent)

— 22 actions portant sur des priorités d'ensemble du système scolaire (voir le tableau)

— 4 actions portant sur les valeurs proprement dites

Certains trouveront peut-être qu'il s'agit là d'une dispersion exagérée des efforts pour une commission scolaire. Cela pose le problème de **nos conceptions de la gestion**.

Il est clair que pour le présent cycle triennal, la commission scolaire aurait pu établir trois ou quatre priorités d'action uniformes pour les onze écoles, puis en imposer trois ou quatre nouvelles pour le cycle triennal suivant. Cela serait-il plus efficace au bout du compte, après six ans?

Si l'on prend les programmes, par exemple, on constate que six écoles sur onze seulement ont inscrit le français parmi leurs priorités. Les cinq autres ont décidé d'attendre le prochain cycle triennal (1980-81) pour s'attaquer au nouveau programme de français, jugeant que, compte tenu de leurs efforts antérieurs en la matière, elles respecteraient tout de même les délais d'implantation. Ces cinq écoles ont préféré, entre temps, s'atteler à d'autres matières pour lesquelles leur analyse de situation a révélé des déficiences marquées (mathématiques, sciences naturelles, etc.).

Peut-on considérer qu'au bout du compte, si l'on envisage l'implantation de l'ensemble des nouveaux programmes, cela sera plus efficace? ou moins efficace?

On se contetera ici de soulever ces questions qui seront traitées plus loin au chapitre 8.

Cependant, dès maintenant, on poussera un peu plus loin l'analyse des actions entreprises afin d'en dégager un certain nombre de caractéristiques révélant que le projet éducatif d'une école est bien « le sien » et correspond au contexte dans lequel il a été engendré.

Ce complément d'analyse apportera d'ailleurs de nouveaux éléments de réponse aux questions qui viennent d'être posées.

2. Quelques caractéristiques des plans d'action laissent voir à quel point ils sont enracinés dans leur contexte propre

On analysera maintenant **de quelle façon** les ACTIONS entreprises après la rédaction du projet éducatif ont pu contribuer à enraciner le développement des écoles dans leurs divers contextes et donc à « personnaliser » davantage chacune d'elles.

Les observations faites seront regroupées sous la forme de dix énoncés.

a) La plupart des plans d'action découlent directement des étapes antérieures de la démarche et sont donc liés à la situation et aux attentes d'un milieu scolaire particulier

Un plan d'action peut se référer soit au résultat de l'analyse de la situation de l'école, soit aux attentes exprimées par les enseignants ou les parents, soit au projet éducatif écrit, soit à ces trois étapes simultanément. D'ailleurs, plusieurs documents mentionnent cette continuité dans leur introduction.

Certains insistent sur le fait que l'action fait suite à **des analyses**.

> *« L'ANALYSE de la situation faite par l'école a donné lieu à l'expression des attentes des enseignants. Le résultat*

de cette ANALYSE étant parvenu aux parents les a amenés à formuler eux aussi leurs attentes. Les propositions du projet éducatif sont donc nées de ces expressions de besoins et de désirs du milieu. »

« *Après avoir ANALYSÉ la situation présente, chacun a essayé d'exprimer ses attentes, c'est-à-dire les valeurs prioritaires à véhiculer, les programmes à améliorer, les services à offrir au sein de l'école. Le projet éducatif est le résultat de ce travail d'analyse préliminaire.* »

D'autres rappellent que les actions proposées **correspondent à** des attentes explicites

« *Les parents ayant exprimé les attentes suivantes...* »

« *Le personnel ayant souhaité que le programme soit précisé et gradué davantage...* »

Le tableau suivant illustre cette continuité et laisse voir à quelles étapes antérieures peut correspondre un plan d'action. Dans certains cas, la correspondance est évidente. Le plan d'action répond soit à l'analyse de la situation, soit aux attentes exprimées, soit aux deux à la fois.

Dans d'autres cas, le texte du projet éducatif ou le contenu d'un plan d'action dépassent de beaucoup le contenu des documents disponibles sur les étapes antérieures de la démarche. La raison en est que **ces documents ne contiennent pas le contenu de nombreuses discussions qui ont eu lieu au cours de la démarche et on contribué à influencer les actions entreprises.**

C'est le cas du dernier exemple du tableau, sur le bulletin : un plan d'action en profondeur a été entrepris, qui n'était pas indiqué dans le document « Projet éducatif ». Il est né par la suite, de communications accrues entre les enseignants et a nécessité une information sérieuse aux parents qui s'étaient montré satisfaits du statu quo. C'est également ce qui s'est produit dans une école où la valeur « respect » prend beaucoup de place dans le projet éducatif, alors qu'elle n'est aucunement mentionnée parmi les valeurs de l'école, à l'étape « Expression des attentes ».

RAPPORT ENTRE UN PLAN D'ACTION ET LES ÉTAPES ANTÉRIEURES DE LA DÉMARCHE

Thème	Analyse de la situation	Expression des attentes	Projet éducatif écrit	Plans d'action
Morale naturelle	N'en parle pas	Les parents veulent avoir la liberté de demander que leur enfant soit exempté du cours de catéchèse	Dès que le programme de morale naturelle sera disponible, il sera offert aux élèves exemptés du cours de catéchèse	Depuis septembre '78 l'école donne le cours de morale naturelle aux 4 enfants exemptés de l'enseignement religieux
Sciences naturelles	L'école a commencé à implanter une méthode structurée	Les enseignants demandent de préciser le mode d'évaluation. La dernière demande des éclaircissements au sujet du programme lui-même	L'école précisera les objectifs à poursuivre pour chaque degré selon la méthode. L'école trouvera un mode d'évaluation de ces objectifs. L'école établira un mode de cotation qui soit satisfaisant pour les enseignants et pour les parents	Le directeur et le conseiller en sciences produisent, pour chacun des modules de la méthode, un document d'accompagnement identifiant les objectifs et expliquant la façon d'utiliser le matériel fourni par la méthode
Bulletin	Selon tous les enseignants, le bulletin dans sa forme actuelle transmet une information peu satisfaisante ou insatisfaisante	La majorité des parents sont insatisfaits du bulletin actuel ils le trouvent difficile à comprendre Les professeurs demandent que les bulletins soient changés	Le personnel de l'école étudiera conjointement avec les parents, s'ils le désirent, la formule du bulletin dans le but de le rendre plus satisfaisant	Un comité d'étude du bulletin composé d'enseignants et des parents, est mis sur pied pour recueillir le feedback des parents sur les nouvelles formules de bulletin envisagées et faire les recommandations jugées appropriées pour répondre à leurs attentes et à celles des enseignants
Bulletin	Les enseignants constatent que le bulletin actuel est satisfaisant mais exige beaucoup de travail	Les parents se disent très satisfaits du bulletin Les enseignants souhaitent trouver une formule moins lourde pour eux	N'en parle pas	Les enseignants entreprennent une réflexion sur l'évaluation qui amène une modification de leur rapport avec les enfants, ainsi qu'un nouveau mode de fonctionnement en classe. Cela exige une information en profondeur auprès des parents

Si l'on veut que le projet éducatif soit une occasion de prendre en main l'amélioration de ce qui se fait dans l'école, il est très important que les gens **perçoivent** que les plans d'action **répondent à des attentes qu'ils ont déjà exprimées**.

En effet, comme la réalisation des plans d'action s'échelonne sur une période relativement longue, les gens n'établissent pas toujours un rapport entre une action entreprise et les étapes antérieures qui l'ont provoquée. S'ils ne perçoivent pas ce rapport, ils croiront que la démarche antérieure n'a rien donné, ce qui aura un effet négatif sur leur volonté de se mobiliser par la suite.

- **Un exemple détaillé de continuité et de concordance entre l'action entreprise et les étapes antérieures de la démarche : l'information aux parents**

Dans une école, l'étape « analyse de la situation » révèle que :

— *« Les enseignants ont en moyenne 3 rencontres par année avec les parents. Ils communiquent par téléphone; le nombre de fois varie selon l'enseignant et les besoins (...). »*

— *« L'envoi des travaux d'enfants à la maison semble un bon moyen d'informer les parents. On fait parvenir en moyenne 2 travaux par semaine. »*

— *D'après les enseignants, la majorité des parents comprennent les données du bulletin.*

— *Les spectacles ou démonstrations offerts aux parents dans l'école les renseignent bien sur ce qui se fait.*

— *La participation des parents à certaines activités les informe bien aussi.*

— *Tous les enseignants sont satisfaits de l'information qu'ils donnent et d'après eux, les parents sont satisfaits aussi de l'information reçue. »*

À l'étape « Expression des attentes », les enseignants n'expriment aucune attente, les parents eux, expriment les attentes suivantes :

— *« L'information au sujet de l'élève est parfois lente à parvenir aux parents;*

— *ils manquent d'information sur le système scolaire;*

— *ils veulent être informés rapidement lorsqu'il y a un problème avec l'enfant;*

— *Le bulletin ne les renseigne pas suffisamment et est beaucoup trop compliqué.*

— *L'information n'est pas toujours bien acheminée. (si l'enfant est absent, ils ne recevront pas de feuille); il faut trouver des moyens de communication plus directs.*

— *Ils souhaitent connaître en détail le programme offert à l'enfant pour pouvoir l'aider encore plus (...). »*

Le document « Projet éducatif » de cette école et les actions qu'elle entreprend au chapitre de l'information sont en étroite relation avec les deux premières étapes. On veut en effet :

— *« Que les parents soient informés EN TOUT TEMPS.*

1. *Au début de chaque quart, LES OBJECTIFS SONT ENVOYÉS AUX PARENTS.*
2. *Afin de mieux informer les parents, ON EXPÉRIMENTE UNE NOUVELLE FORME DE BULLETIN au niveau du 1er cycle, dès le premier quart. Quant au 2e cycle, le projet est à l'étude.*
3. *À certains moments, LES PARENTS SONT INVITÉS DANS LES CLASSES À VOIR TRAVAILLER LES ENFANTS car nous jugeons que c'est la façon privilégiée de les informer, aussi bien sur les méthodes d'enseignement que sur le comportement de l'enfant.*

— Que TOUS soient informés
Lorsque l'information est véhiculée par les enfants et qu'il y a des absents, on veille à l'acheminer directement aux parents des enfants absents.

— Qu'ils soient informés SUR TOUT
Tout ce qui concerne l'enfant et son apprentissage
Tout ce qui concerne l'organisation de l'école. »

- ***Certains plans d'action peuvent cependant apparaître en cours de route***

Lors du premier cycle d'un projet éducatif, tout n'est pas encore parfaitement intégré. On observe en effet que certaines écoles poursuivent des actions de développement qui ne découlent pas des étapes antérieures de la démarche et ne sont pas mentionnées dans leur document.

Il n'y a pas lieu de s'en formaliser. On a vu qu'**une raison d'être importante du document était de favoriser le sentiment d'appropriation des problèmes de l'école et de ses activités de développement** plutôt que de fournir un plan exhaustif de développement.

Il est donc normal que celui-ci n'ait pas tout englobé dans une première rédaction et qu'une action ait pu apparaître nécessaire par la suite seulement. On a constaté, par exemple, que quelques écoles consacrent beaucoup d'énergie à PRODAS (programme de développement affectif et social), sans que cette intention d'action soit inscrite dans leur document initial. Cette préoccupation de planification, qui est nouvelle, a donc pu laisser place, dans un premier temps, à quelques initiatives menées parallèlement par un conseiller, ce qui est le cas de PRODAS.

Dans la mesure même où la concordance entre les plans d'action entrepris et les étapes antérieures de la démarche n'est pas toujours parfaite, il est d'autant plus nécessaire que l'on fasse connaître à toutes les personnes impliquées dans les premières étapes d'élaboration d'un projet éducatif « les suites » données aux analyses et aux consultations effectuées auprès d'elles.

- ***Parfois, un thème faisant partie des exigences des commissaires n'a donné lieu à aucun plan d'action dans une école***

Par exemple, même si « la participation des parents » faisait partie des orientations générales de la commission scolaire et des quatre priorités communes demandées par les commissaires, on constate que l'une des écoles n'en parle pas dans son document; elle n'y fait aucunement référence, ni en termes d'information à leur donner, ni en termes de participation à l'une ou l'autre des activités de l'école. Et l'on découvre que son contexte interne est tel que cela lui a été impossible.

b) Des actions peu élaborées et à court terme ne donnant pas lieu à des plans d'action peuvent répondre de façon satisfaisante à certaines attentes exprimées par les gens ou à certaines intentions contenues dans le document

Dans une école, par exemple, les parents ont demandé d'être informés des règlements de l'école et souhaitent qu'une copie leur soit envoyée au début de chaque année. À l'étape de l'action, les enseignants rédigent les règlements et les font parvenir aux parents. En quelques semaines, cette action répond parfaitement à l'attente des parents.

La plupart des actions de ce genre n'apparaissent même pas dans le projet éducatif de l'école. Les exemples suivants montrent que certaines attentes exprimées peuvent recevoir une réponse immédiate sans qu'il soit nécessaire de bâtir un plan d'action élaboré.

Attentes des enseignants

— Que les professeurs soient consultés sur le contenu et l'horaire des journées de planification.

— Que la secrétaire soit plus disponible envers les enseignants.

— Qu'on puisse échanger avec le directeur sur le travail qu'on fait.

Attentes des parents

— Les parents désirent plus de « travaux signés par les parents ».

— Ils demandent que les ballons soient réparés rapidement.

— Les parents demandent qu'on ne fasse pas faire de copies aux enfants comme sanction.

— Ils veulent connaître le résultat des tests en psychologie.

Il apparaît donc utile que l'école fasse le bilan de toutes les actions entreprises, si minimes soient-elles : il est important d'informer les personnes qui ont collaboré aux phases initiales de la démarche, de ce qui a été fait pour répondre à leurs attentes ou pour résoudre les problèmes soulevés. Cela augmente la crédibilité et la confiance.

c) Un même thème, abordé par plusieurs écoles, peut engendrer des actions différentes selon la situation propre à chaque école

C'est la vie propre de chacune des écoles, ce dont chacune a besoin et ce qu'elle est capable de réaliser à tel moment qui explique la diversité des actions mises en œuvre pour un même thème.

- ***Le cas des thèmes devant être traités par toutes les écoles***

Le caractère contraignant des « exigences » des commissaires se limite, on l'a vu, au fait que chaque école doit **traiter** ces questions. Cela leur laisse un champ de liberté assez grand, ainsi qu'on peut le constater à l'analyse de quelques plans d'action pour deux des thèmes obligatoires : l'école de foi catholique et les services aux dîneurs.

L'école de foi catholique

— Une école approfondit la conception chrétienne de l'homme et de la vie et met sur pied un cours d'enseignement moral à l'intention des élèves exemptés.

— Une autre école identifie les exigences du MEQ en catéchèse pour chaque niveau, analyse la situation réelle de l'école face à ces exigences et entreprend de déterminer les rôles respectifs de l'école, des parents et de la paroisse dans l'éducation chrétienne des enfants.

— Quelques écoles maintiennent la situation antérieure de l'enseignement de la catéchèse et ne se proposent pas de réaliser d'autres actions sous ce thème.

— Ailleurs, on organise des manifestations de foi chrétienne (entre autres, la célébration solennelle de la messe) auxquelles les parents sont appelés à participer.

— Enfin, une école organise pour son personnel des réunions d'approfondissement de la foi catholique et met sur pied des activités à l'intention des élèves, activités qui ont pour but de partager la foi.

Les services aux dîneurs

— Une école a réaménagé le local où les dîneurs mangent et fournit à la gardienne le matériel nécessaire pour que les dîneurs puissent faire des arts plastiques après leur repas.

— Dans une autre, on poursuit une étude sur la rentabilité des cafétérias scolaires dans l'espoir de pouvoir offrir aux élèves un service complet de cafétéria.

— Deux écoles n'ont pas de plan d'action en cours sur ce thème, parce que les parents ne voient aucun problème dans la situation actuelle des dîneurs.

— Une école entreprend une enquête auprès des parents des enfants qui dînent à l'école pour connaître leur satisfaction ou leurs insatisfactions face aux services offerts aux élèves pendant l'heure du dîner. Cette enquête est menée par une équipe de parents qui comptent bien réaliser aussi une étude des règlements relatifs aux dîneurs et une observation sur place de la situation à midi. L'équipe fera ensuite des recommandations à l'école sur les services qu'elle devrait offrir aux dîneurs.

— Ailleurs, l'école axe son action sur l'information concernant les boîtes à lunch et regroupe des parents bénévoles afin d'organiser des activités après le repas.

— Enfin, une autre école met sur pied un comité sportif composé d'élèves de 5e et 6e années. Ce comité, avec l'aide du professeur d'éducation physique de l'école, voit à ce que les élèves aient des activités variées après le dîner. L'école a aussi engagé une personne qui a pour tâche de voir au bon déroulement des activités organisées pour les élèves.

Ces deux exemples montrent que les actions entreprises par les écoles pour traiter les thèmes obligatoires sont très diverses. Ils permettent de constater une fois de plus que la décentralisation et la possibilité d'initiatives à la base permettent des approches originales face à un même problème. Ils permettent aussi de constater que les orientations des commissaires issues des constatations et des attentes de la majorité ne signifient pas nécessairement qu'il faut tout reprendre et tout bouleverser, puisque quelques écoles ont simplement décidé de maintenir une situation jugée satisfaisante et de n'engager aucune action nouvelle sur ces questions.

- ***Le cas des thèmes non obligatoires***

On constate la même diversité des actions entreprises, en fonction des conditions propres à chacune des écoles. Prenons l'exemple des **mathématiques** dans trois écoles qui poursuivent le même objectif de rendre leur enseignement en mathématiques plus cohérent.

— La première avait déjà commencé l'implantation d'une méthode nouvelle avant l'élaboration du projet éducatif. Dans son plan d'action, elle se propose de poursuivre les actions de perfectionnement, d'implantation et de supervision déjà commencées et entreprend une information des parents qui prend la forme d'une initiation par l'expérience directe.

— La deuxième vient d'acheter la nouvelle édition des manuels de la méthode qu'elle utilise. Les enseignants et les parents ayant formulé un problème de cohérence entre les degrés, l'école se propose de faire l'analyse systématique du contenu des nouveaux manuels pour vérifier sa cohérence ainsi que sa concordance avec les objectifs du MEQ.

— La troisième école se voit dans l'obligation d'acheter de nouveaux manuels parce que celui qu'elle utilise n'est plus édité. Elle entreprend donc une étude des différentes méthodes actuellement sur le marché afin de choisir celle qui répond le mieux à l'orientation que désire se donner l'école dans l'enseignement des mathématiques.

Les parents sont tenus au courant et les raisons du choix leur sont expliquées.

d) Un plan d'action minime au départ, mais entrepris à partir d'une question que l'on se pose vraiment dans l'école, peut conduire à une réflexion pédagogique fondamentale

La recherche d'une solution à un problème concret limité peut conduire à des réflexions de fond qu'il était impossible de prévoir dans le plan d'action initial. On constate en effet que dans certains cas, un point de départ partiel a débouché par la suite sur un questionnement beaucoup plus général.

> Les plans d'action prévus doivent donc être assez souples pour permettre leur réorientation en cours de route, en fonction de préoccupations nouvelles nées des échanges et des prises de conscience.

Une action, si elle « colle » à la réalité de l'école et à l'évolution des attitudes ou des façons de voir, peut dépasser largement des visées de départ limitées et mener à un approfondissement pédagogique.

Par exemple, ainsi que cela est décrit dans le tome 1 de l'étude, les enseignants et la direction d'une école ne prévoyaient pas au départ que le fait de vouloir réduire le temps consacré à la préparation du bulletin les conduirait à remettre en question tout le système d'évaluation de l'école, ni que cette remise en question provoquerait des changements importants dans leurs conceptions pédagogiques de base. De plus, pour les enseignants de cette école la notion d'enseignement centré sur l'enfant, ou encore le dépistage des difficultés exactes des enfants dans telle ou telle matière ont pris, au cours de ce plan d'action, un sens concret qu'ils n'avaient pas auparavant.

Cette action démontre qu'un problème à première vue technique (le temps), peut soulever des questions fondamentales (l'évaluation, le rapport avec les élèves et le mode de fonctionnement dans la classe).

> Il ne faut pas écarter ni sous-estimer les actions qui paraissent éloignées des questions fondamentales que devrait théoriquement traiter le projet éducatif.
>
> C'est cela justement qui peut permettre à une école d'évoluer à partir du type de questions qu'elle se pose ou des problèmes réels qu'elle a perçus.

e) Même s'il est à long terme, un plan d'action peut porter sur un contenu très simple

Pour résoudre certains problèmes, l'école peut avoir à élaborer un plan d'action assez complexe et assez long à réaliser. Mais toutes les actions à long terme ne sont pas nécessairement complexes.

Par exemple, dans une école le projet éducatif propose de valoriser chaque enfant dans son être individuel. L'une des actions mises sur pied par l'école à cet effet est la création, dans chaque classe d'un « coin des valeurs », l'enseignant expose dans ce coin les réussites particulières de chaque enfant et l'enfant lui-même peut y exposer un travail dont il est fier. C'est là une action **permanente** mais simple. Elle se déroule quotidiennement tout au long de l'année scolaire.

Dans une autre école, le projet éducatif accorde une importance particulière au développement des valeurs culturelles. L'une des actions entreprises pour le réaliser est la participation de personnes âgées sur une base volontaire. Selon leur talent, celles-ci organisent à l'école des activités pour les élèves comme le crochet, le macramé, la flûte, et à cette occasion leur transmettent un peu de l'héritage culturel dont elles sont porteuses.

Là encore, on voit qu'il ne s'agit pas d'un plan d'action compliqué, bien qu'il puisse présenter certains problèmes momentanés d'organisation. Cependant, il introduit dans l'école une activité nouvelle et **permanente**.

f) Le contenu d'un plan d'action n'est pas forcément « original » : l'important est qu'il corresponde aux attentes du milieu et à ce que tous les groupes considèrent comme étant nécessaire

Les problèmes soulevés dans l'une ou l'autre école peuvent avoir déjà été résolus ailleurs, parfois même depuis un certain temps. On constate donc que certaines écoles ont mis en marche un plan d'action comportant des activités que d'autres réalisent déjà depuis longtemps.

Dans une école, par exemple, le comité d'école décide de jouer un rôle particulier pour rapprocher l'école des familles ; le plan d'action qu'il met en oeuvre prévoit des mesures peu originales et déjà réalisées par plusieurs comités d'école de la commission scolaire.

Il ne faudrait pas minimiser un tel plan d'action sous prétexte qu'il n'est pas unique en son genre ; l'important est qu'il réponde réellement aux besoins de cette école.

g) Les actions découlant du projet éducatif n'éliminent pas les projets en cours et peuvent consister à maintenir ce qui existe déjà

En effet, le projet éducatif peut intégrer des actions de développement déjà amorcées avant son élaboration. Il comprend aussi les actions de maintien concernant les activités qui ont été jugées satisfaisantes.

— **Le projet éducatif peut être l'occasion d'intégrer une action de développement déjà en cours dans un ensemble plus vaste** et d'en situer l'importance par rapport à l'ensemble des activités de l'école.

En effet, certaines actions importantes déjà entreprises par les écoles ont été intégrées dans les projets éducatifs. C'est le cas, notamment, pour les plans d'action entrepris depuis quelques années dans la plupart des écoles pour améliorer les résultats des élèves en français. Ces plans d'action ont été maintenus.

C'est le cas aussi pour une école qui avait commencé l'implantation progressive d'une nouvelle méthode de mathématiques. Chaque année, l'école réalisait une action de supervision dans les classes où la méthode était déjà implantée, une action d'implantation dans les classes où elle ne l'était pas encore, et une action de perfectionnement pour les classes qui l'implanteraient l'année suivante. Cette série d'actions, très importante pour l'école, a été intégrée à son projet éducatif.

— **Le projet éducatif peut aussi être l'occasion d'intégrer dans un ensemble les actions de maintien.**

Les plans d'action des onze écoles privilégient nettement les actions de développement. Cependant, on constate que plusieurs projets éducatifs, après avoir décrit la situation actuelle de l'école dans un domaine particulier, indiquent que celle-ci entend maintenir telle quelle la situation décrite.

Certaines écoles ont donc un ou deux plans d'action qui visent simplement à maintenir la situation actuelle.

C'est le cas d'une école dont le projet éducatif accorde une grande place à l'information et à la participation du personnel et des parents. Le plan d'action en cours vise à développer considérablement les possibilités de participation des parents ; par contre, il maintient sans les modifier les habitudes antérieures concernant la participation des

enseignants, parce que et les enseignants et la direction de l'école en sont satisfaits et considèrent qu'elles répondent à leurs attentes.

h) Le travail fait par une école engagée dans la réalisation d'un plan d'action donné peut être utilisé par plusieurs écoles qui avaient mentionné la même intention d'action dans leur document « Projet éducatif »

Le projet éducatif n'isole pas nécessairement les écoles les unes des autres. L'analyse des plans d'action révèle en effet que la décentralisation et l'autonomie relative des écoles n'empêchent pas que plusieurs écoles puissent utiliser le même plan d'action lorsqu'elles ont le même problème à résoudre.

Par exemple, quatre écoles se proposent dans leur projet éducatif d'identifier clairement les objectifs de chaque module de la méthode utilisée en sciences de la nature et de se donner les outils pédagogiques nécessaires.

Une première école, dont la « béquille » est justement le conseiller pédagogique en sciences, entreprend l'action et commence à produire pour chaque module un document d'accompagnement de la méthode comprenant les objectifs spécifiques visés par chacune des activités proposées par la méthode, la liste du matériel-maison complétant celui déjà fourni par la méthode, des références audio-visuelles, des manuels de référence, etc.

Les trois autres écoles, ayant été informées de cette action d'envergure par le conseiller en sciences auquel elles demandaient un soutien, considèrent que cela répond parfaitement aux objectifs qu'elles poursuivent. Elles décident donc de ne pas recommencer ce qui a déjà été fait et de se servir plutôt du travail réalisé par la première école.

De plus, il n'est pas impossible que d'autres écoles qui n'avaient pas prévu d'actions spéciales pour cette matière dans leur projet éducatif, en entreprennent une à cause des informations disponibles issues du plan d'action réalisé par la première école. Un plan d'action non prévu au départ pourra donc être ajouté à leur projet éducatif. On voit que celui-ci est une réalité souple et ouverte.

Ce plan d'action laisse voir également que le conseiller pédagogique dans une matière, même s'il joue le rôle de « béquille » auprès d'une école, continue de jouer son rôle de ressource auprès de l'ensemble des écoles, dans la matière pour laquelle il est conseiller.

i) Le contenu d'un plan d'action peut être réorienté ou même abandonné lorsque l'école se rend compte qu'il ne produit pas les effets attendus

Lorsqu'une école élabore ses plans d'action, elle croit que l'action envisagée correspond aux objectifs poursuivis. Il arrive cependant qu'en cours d'action, elle se rende compte que tel n'est pas le cas.

Par exemple, une école a élaboré un plan d'action relatif à la psychologie de l'enfant, visant à préciser quelles sont les caractéristiques des enfants de 5 à 12 ans, leur mode de fonctionnement, leurs modes d'apprentissage et leurs besoins fondamentaux. Par la suite, l'école a l'intention de définir comment elle peut modifier ses exigences ainsi que les outils pédagogiques qu'elle utilise, pour qu'ils soient plus conformes aux capacités et à l'évolution des enfants.

Après une première phase, au cours de laquelle parents et enseignants ont fait une étude théorique des caractéristiques des enfants de 5 à 12 ans, **tous constatent qu'il est très difficile, à partir de la théorie, de passer à l'action concrète auprès des enfants en classe**. Après plusieurs essais d'application, on en arrive à la conclusion que l'approche

utilisée ne permettra pas d'atteindre l'objectif, elle n'est pas assez concrète pour les enseignants. En conséquence, l'école décide d'abandonner cette action.

Cependant, **elle n'abandonne pas sa préoccupation** et l'on décide plutôt de partir d'un autre plan d'action sur l'enseignement du français pour tenter de tenir compte des caractéristiques de fonctionnement propres aux différents âges.

Dans cet exemple, l'école a abandonné son plan d'action initial parce qu'il ne correspondait pas à ses besoins. Elle ne **s'est pas laissée enfermer dans le processus qu'elle s'était donné**. Elle ne s'est pas dit : « Il faut le faire parce qu'on l'a planifié ».

Il est préférable de réorienter ou d'abandonner une action entreprise si elle ne correspond pas aux attentes, plutôt que de la poursuivre coûte que coûte. Faute de quoi on risque de payer le prix d'une réduction sensible de l'intérêt pour d'autres plans d'action qu'il faudrait entreprendre.

j) Quelques écoles se révèlent prêtes à faire appel à la participation des élèves pour réaliser certains plans d'action

Fondamentalement, les projets éducatifs s'adressent aux élèves. Les plans d'action ont une répercussion sur eux. Lorsqu'une école envisage par exemple de mieux structurer une méthode pour l'enseignement d'une matière donnée, il est logique de supposer que les enfants en retirent des bénéfices. Mais on constate qu'ils participent assez rarement aux plans d'action de leur école.

Cependant, il apparaît que certains plans d'action se prêtent à la participation des enfants qui y apportent leur contribution et leur vision de la réalité.

Voici trois exemples qui laissent voir que même au primaire, les enfants peuvent participer à des actions découlant du projet éducatif de leur école.

— Dans une école, l'objectif poursuivi par l'un des plans d'action est de créer une atmosphère de bonne entente, de collaboration et de joie de vivre. **Les élèves définissent eux-mêmes en classe les actions qu'ils pourraient entreprendre pour améliorer l'atmosphère de la classe et de l'école** dans le sens désiré. Ils réalisent ces actions et participent ensuite à l'évaluation de leurs effets sur le climat de l'école.

— Dans une autre école, **les élèves participent au choix et à l'organisation des activités** qui seront mises sur pied pour les élèves qui dînent à l'école.

— Dans une troisième école, **des enfants sont partenaires de parents et d'enseignants dans une opération visant à élaborer des priorités d'action pour chaque classe**, laquelle s'est déroulée en trois étapes.

À la première étape, les enfants ont pu exprimer leur perception de la situation dans l'école sur certains points. Par exemple, le temps passé sur telle ou telle matière, les activités hors du local-classe, leur relation avec les autres enfants, avec leur professeur, avec le directeur de l'école.

À la deuxième étape, les enfants ont exprimé leur degré de satisfaction ou d'insatisfaction face à la situation décrite. Est-ce qu'ils se sentent bien dans cette situation? Les aide-t-elle à apprendre et à travailler?

À la troisième étape, les enfants ont pu préciser ce qu'ils voulaient changer, et apporter des suggestions. Puis les priorités ont été négociées avec les parents et les enseignants par des enfants délégués par leur classe.
Environ 60 enfants de l'école ont participé aux diverses étapes de cette démarche, avec 60 parents et une quinzaine d'enseignants (tous ceux des classes concernées).

Ces trois exemples manifestent un début de préoccupation de **faire participer les enfants non seulement en tant que bénéficiaires des services, mais comme partenaires de leur élaboration, de leur organisation et de leur évaluation**.

Cependant, la majorité des plans ne font pas appel à la participation des enfants, ce qui serait difficile dans une action consistant, par exemple à préparer un document d'accompagnement à l'intention des enseignants sur les objectifs spécifiques d'une matière.

> Pourtant, ce qui explique davantage l'absence des enfants dans les actions entreprises est plutôt une conception du rôle de l'enfant à l'école. Les activités des écoles sont habituellement conçues **pour** les enfants et non pas **avec** les enfants.

Si par exemple, au moment d'élaborer ses plans d'action ou à d'autres étapes de la démarche, une école se demandait de quelle façon il serait possible d'y associer les enfants, ceux-ci pourraient certainement apporter des idées précieuses. Ils auraient certainement des choses importantes à dire sur des points comme le climat ou les règlements de l'école, le bulletin, l'amélioration des moyens d'apprentissage. Et **cela même pourrait constituer une partie non négligeable de leur formation proprement dite**.

On constate cependant que le contexte ou la dynamique interne d'une école ne s'y prêtent pas toujours et que, dans certaines, il importe d'améliorer d'abord les rapports entre les adultes avant d'impliquer les enfants.

Conclusion

L'analyse indique nettement que l'idée que toutes les écoles sont semblables est une fiction.

Lorsqu'il s'agit de développement, il est illusoire de penser que toutes vont partir du même point et progresser au même rythme.

- L'analyse du contenu des documents « Projet éducatif », et plus encore de celui des plans d'action, laisse voir que ***chacune fait face à un contexte actuel tant interne qu'externe qui lui est propre, et prolonge ou transforme un héritage historique particulier qui lui est propre aussi***. C'est ce que traduisent plus particulièrement les « idées fixes » de chacune des écoles.

On observe donc une certaine **homogénéité dans les sujets** abordés et une **grande diversité dans leur traitement**.

En effet, l'analyse révèle que si, en gros, les thèmes abordés sont les mêmes d'une école à l'autre (y compris des thèmes non obligatoires comme les mathématiques ou les valeurs), LA FAÇON dont ils sont envisagés et surtout LE TYPE DE PLANS D'ACTION auxquels ils donnent lieu varient passablement dans chacune.

Et même, dans quelques cas rares, on a vu qu'un thème faisant partie des exigences des commissaires n'a pas été inscrit parmi les plans d'action prioritaires d'une école, parce que son contexte ne le lui permettait pas.

> Le projet éducatif contribue donc à révéler la situation propre de chaque école et à dégager sa « personnalité », tout particulièrement à l'étape des plans d'action.

- Cependant, on a vu que ***les écoles ne sont pas isolées pour autant***. Il peut même s'établir entre elles des collaborations fructueuses, certaines bénéficiant de l'expérience des autres en adaptant, par exemple, à leur contexte propre un plan d'action déjà en marche ailleurs.

> Les plans d'action peuvent donc être une occasion de collaboration entre les écoles.

De plus, on a constaté qu'il était possible pour la commission scolaire de promouvoir un certain esprit d'ensemble (accent sur la communication, sur la participation des enseignants et des parents), et d'avoir quelques exigences communes qui traduisent certaines priorités à l'échelle du système scolaire (français, pastorale, intégration des enfants en difficulté).

- On a constaté également qu'***il est important d'établir la relation existant entre les étapes antérieures de la démarche, ce qui est écrit dans le document, et le projet éducatif « en action » dans l'école***. Faute de quoi, le projet éducatif risque de rester pour les enseignants « une affaire à côté » de leur enseignement et de devenir pour les parents une « expression » de plus dans le jargon spécialisé du monde scolaire.

> Le contenu d'un projet éducatif doit donc très rapidement se traduire par au moins un plan d'action concret.

En effet, les enseignants se sentent concernés par le projet éducatif dans la mesure où les premiers plans d'action **touchent directement à leur activité quotidienne dans la classe**. Et les parents se sentent concernés dans la mesure où les plans d'action **touchent directement leurs enfants**.

En particulier, il apparaît important que le projet éducatif **intègre explicitement les actions de maintien**. En effet, il est un mode de développement qui ne reprend pas tout à zéro et ne balaie pas ce qui existe : « le train est déjà en marche », et on a vu que les écoles pouvaient décider de maintenir telles quelles plusieurs de leurs activités. Si cela n'est pas suffisamment clair, les enseignants peuvent avoir l'impression que le projet éducatif est quelque chose d'extérieur à leur activité quotidienne.

- On constate cependant qu'« ***intentions*** » ***et*** « ***action*** » ***ne sont pas deux étapes étanches d'une démarche de développement***.

D'une part, le fait d'énoncer des intentions est déjà en soi une action de prise en main, par les gens d'une école, de son évolution propre.

D'autre part, l'action est rarement l'exécution pure et simple d'intentions décidées auparavant : l'action peut amener les gens à préciser des intentions nouvelles plus adéquates.

En effet, lors de la mise en oeuvre d'un plan d'action, on peut se rendre compte du fait que ce qui est écrit dans le document « Projet éducatif » ne reflète pas autant qu'on le croyait les véritables aspirations du milieu. On observe que s'il est possible d'**écrire** une intention d'action à laquelle on peut aspirer plus ou moins, on ne peut **réaliser** que quelque chose à quoi l'on croit et que l'on désire vraiment.
Cela est vrai en particulier pour les valeurs : il est relativement facile de discuter longuement des valeurs et de s'entendre sur un ordre d'importance dans un document écrit ; il est plus difficile d'élaborer un plan d'action qui les inscrive dans la réalité quotidienne, tout au moins lors du premier cycle d'un projet éducatif.
Cela est vrai également pour des actions nouvelles dont la nécessité se fait sentir au cours du cycle triennal ou au fur et à mesure de la mise en oeuvre d'un plan d'action.

Il apparaît donc important de considérer le document « Projet éducatif » comme une réalité provisoire que l'on peut remettre en question, corriger, modifier, compléter, afin qu'il soit constamment le reflet du projet éducatif « en action » dans l'école. Il ne faudrait pas avoir peur de réécrire des parties du document si elles ne correspondent plus à ce que l'école poursuit en réalité : **le projet éducatif écrit est comme un cahier à anneaux auquel on peut ajouter des pages ou en retrancher**.

> Les plans d'action peuvent donc être une source de révision ou de réorientation du projet éducatif tel que consigné à l'origine dans le document de l'école.

- On a constaté par ailleurs que **le contenu du projet éducatif d'une école pouvait résulter de plusieurs cheminements** :

  — Le contenu d'une « idée fixe » conduit au contenu de plusieurs plans d'action.

  — Mais le contenu de plusieurs plans d'action peut faire ressortir le contenu de « l'idée fixe » de l'école, dont les gens n'avaient pas conscience auparavant.

  — À partir de l'analyse de situation décrivant le contenu des activités de l'école, on prend conscience de la possibilité d'atteindre un résultat plus élevé pour l'une ou l'autre de ces mêmes activités.

    Mais l'expression d'un résultat possible plus élevé à atteindre remet en cause le contenu des activités actuelles de l'école.

  — À partir d'actions concrètes, l'école débouche sur une interrogation de ses valeurs.

    Mais à partir de valeurs explicitées, l'école peut aussi déboucher sur une interrogation de ses activités concrètes.

  — La solution d'un simple problème d'organisation peut conduire à des remises en question profondes sur le plan pédagogique.

    Mais la solution d'un problème pédagogique peut aussi conduire à des remises en question profondes sur le plan de l'organisation.

- Enfin, ***selon le contexte ou l'historique propres à une école, le mode d'implication des divers groupes est différent et influence le contenu du document et celui des plans d'action*** qui varieront selon les participants impliqués :

  — Un projet éducatif peut impliquer le principal et les enseignants d'une école.

  — Un projet éducatif peut impliquer le principal, les enseignants et les parents d'une école.

  — Un projet éducatif peut impliquer le principal, les enseignants, les parents et les élèves d'une école.

  — Un projet éducatif peut impliquer le principal, les enseignants, les parents, les élèves d'une école et les ressources mise à sa disposition par la commission scolaire ou d'autres organismes comme le MEQ.

  — L'implication des différents groupes dans le projet peut aussi être en évolution. On commence par faire ensemble une petite action. Progressivement on se découvre des richesses et des aptitudes réciproques et complémentaires. Cela amène à faire ensemble de plus en plus de projets.

— De plus, on a constaté que l'un des groupes pouvait évoluer à travers une action réalisée par un autre groupe. Par exemple, les enseignants d'une école ont cheminé de façon appréciable et fait une réflexion importante sur la relation adulte-enfant par le biais d'un plan d'action s'adressant aux parents (il s'agit du programme « Parents efficaces »).

En conclusion, l'analyse faite dans ce chapitre a permis de constater que le risque d'anarchie et d'éparpillement n'est pas bien grand lorsqu'une commission scolaire encourage ses écoles à déterminer leurs propres priorités de développement.

Dans l'ensemble, les attentes de chaque milieu se ressemblent assez, et des écoles qui déterminent leur action en tenant compte des attentes de leurs enseignants et de leurs parents vont manifester plusieurs préoccupations semblables et en arriver, sur trois ans, à déterminer des types de priorités qui se recoupent pour une bonne part.

On a constaté que lorsqu'une priorité colle aux besoins d'une école, il n'est pas nécessaire de l'imposer d'autorité; par contre, si une priorité décrétée d'autorité ne « colle » pas aux attentes ou aux capacités d'action d'un milieu, il arrivera que celui-ci ne puisse l'adopter.

L'école a été très longtemps un monde en soi, pensé et organisé de l'extérieur, et offert de façon non négociable à l'ensemble de la population d'un pays.

La démarche présentée et analysée ici permet la synthèse de deux ensembles de caractéristiques importantes de l'école :

L'unité et la diversité;
La standardisation et la particularisation;
La socialisation et l'individualisation;
L'« air de famille » et l'« air personnel propre à soi ».

L'analyse des contenus réels des projets éducatifs laisse voir **comment** l'école peut re-tisser des liens d'association réciproque avec un milieu d'appartenance qui lui rappelle et lui précise sa « vocation » de service, en même temps qu'elle-même respecte et concrétise la « vocation » qui lui est dévolue par la société sous la forme de certaines exigences (programmes, régime pédagogique, etc.).

On voit qu'elle n'est plus seulement « **l'école voulue par la société** » et qui se trouve dans tel milieu », elle est AUSSI, et dans un sens réel et palpable, « **l'école de tel milieu** », l'école des enfants de ce milieu. Elle n'est exclusivement ni une chose ni l'autre, elle respecte ses deux « vocations d'école » et les réalise : elle tient des deux.

Chapitre 8

Le projet éducatif et la gestion scolaire

« On ne rendra pas les gens plus libres en supprimant l'organisation, mais au contraire en la développant.

Pour que le tissu collectif, comme ensemble de relations libres puisse se développer et se recomposer constamment ( ) IL FAUT DES RÈGLES permettant confiance, protection, organisation des conflits comme de la coopération. »

Michel Crozier

Sommaire

Introduction

I. LE PROCESSUS DÉCRIT RÉALISE LES FONCTIONS CLASSIQUES DE LA GESTION ET PRODUIT LES RÉSULTATS QUE L'ON ATTEND D'UN SYSTÈME DE GESTION

II. LE PROCESSUS DÉCRIT PRÉSENTE DES AVANTAGES RÉELS QUANT AUX RÉSULTATS D'UN SYSTÈME DE GESTION

1. Il permet d'intégrer la gestion du développement à la gestion du quotidien
2. Il permet une planification qui tienne compte des diagnostics, des désirs, des capacités et des limites de tous ceux qui vont agir par la suite dans les écoles
3. Il permet à la fonction de direction de mobiliser et de motiver plus de monde autour des aspects essentiels de la mission de l'école
4. Il favorise un contrôle centré sur l'essentiel qui ne soit pas tâtillon ni coercitif
5. Il mène à différencier plus nettement et à articuler de façon plus efficace les trois grands aspects de la gestion de la commission scolaire (la gouvernance politique, la gestion pédagogique et la gestion administrative) au profit de sa mission pédagogique

III. LE PROCESSUS PRÉSENTÉ CONCRÉTISE DES PERSPECTIVES NOUVELLES DE GESTION ET TIENT COMPTE D'ASPECTS IMPORTANTS ET GÉNÉRALEMENT NÉGLIGÉS DE LA RÉALITÉ D'UNE ORGANISATION

1. La commission scolaire est une entité « vivante » et tous ceux qui y travaillent ou qui traitent avec elle sont des individus libres, c'est-à-dire capables d'initiatives et de choix
2. Les écoles sont des unités composantes de la commission scolaire, qui possèdent une autonomie partielle et immédiate
3. La diversité et la divergence sont une donnée de base de la réalité humaine et sociale, et donc de toute organisation
4. Dans la commission scolaire, chacun des groupes et chacun des acteurs a des intérêts propres
5. Chacun des groupes impliqués dans le fonctionnement de la commission scolaire et de ses écoles a ses propres images et représentations. Il est cependant important qu'existe une culture commune à l'ensemble des membres de la commission scolaire, si celle-ci veut réaliser efficacement sa mission pédagogique
6. Tous les membres de la commission scolaire, y compris ses dirigeants, ont des capacités limitées de compréhension et d'action
7. La commission scolaire et ses écoles « apprennent » continuellement
8. Dans le développement et l'évolution des écoles et de la commission scolaire, il est important de tenir compte du temps réel de l'action et de l'appropriation des objectifs de l'action
9. Les malaises d'une organisation ne sont pas quelque chose à nier ou à cacher, mais quelque chose qu'il est possible de regarder en face et de gérer
10. La définition de la mission de l'école n'appartient pas en propre aux gestionnaires de la commission scolaire, mais aux instances politiques

Conclusion :
Le processus décrit constitue un mode de gestion collectif et davantage organique

Introduction

On vient de décrire et d'analyser sous ses divers aspects le processus qui a été, en quelque sorte, la « colonne vertébrale » de la démarche d'élaboration et de mise en oeuvre des projets éducatifs des écoles. Et il apparaît clairement que ce processus, par lequel la démarche a été à la fois structurée et soutenue, est une partie intégrante du système de gestion de la commission scolaire : **celle-ci fait des projets éducatifs l'assise principale de toutes ses activités**. Le directeur général affirme d'ailleurs que « c'est en essayant de se donner un système de gestion qu'on a pensé projet éducatif ».

En effet, l'objectif final de la commission scolaire, lorsqu'elle a établi son système de gestion, était de GÉRER DES PROJETS ÉDUCATIFS D'ÉCOLE considérés comme des moyens de promouvoir et de maîtriser collectivement le changement souhaité au plan local, tout en tenant compte des exigences des autorités scolaires.

Il s'agissait donc de passer d'une gestion coordonnée au sommet et procédant par fonctions et systèmes distincts, à une gestion plus participative et plus « organique », fondée sur le principe de l'autonomie relative des écoles et permettant une emprise plus réelle sur l'action de développement à l'échelle de la commission scolaire.

- ***La commission scolaire se considère comme une organisation en état d'apprentissage quant à la gestion***

Depuis cinq ou six ans, la commission scolaire est une organisation « en état d'apprentissage quant à la gestion » : c'est ainsi qu'elle se perçoit elle-même. Elle s'est organisée pour faire concrètement, « sur le terrain », l'apprentissage de certaines activités-types correspondant à des fonctions de gestion qu'elle ne maîtrisait pas encore à sa satisfaction (planifier, superviser, évaluer par exemple).

Elle avait la volonté de **se rendre capable de gérer des écoles perçues non plus simplement comme des « parties » d'elle-même, mais comme des TOUTS complexes et relativement autonomes**. En tant qu'organisation, elle s'est donc mise à « apprendre » non seulement à exercer certaines fonctions de base de toute gestion, mais à les exercer de façon plus collective et par conséquent plus « organique ».

- ***La commission scolaire fait un apprentissage PROGRESSIF***

Cependant, on constate que l'apprentissage de la capacité de gérer de cette façon a été progressif, tout comme l'a été la planification des opérations et de leur réalisation dans le processus décrit :

> *« Il ne nous était pas possible, comme organisation, d'apprendre à réaliser toutes les fonctions en même temps. »*
>
> *(Un cadre)*

Voilà pourquoi, face à une démarche de cette envergure, la commission scolaire a choisi, lors du premier cycle des projets éducatifs, de « passer à travers toutes les étapes du cycle le mieux possible ». Elle acceptait de ne pas pouvoir faire un apprentissage approfondi de toutes les phases à la fois, même si toutes étaient considérées comme importantes et nécessaires.

> *« On a décidé de rechercher la plus grande perfection possible pour UNE étape, et d'être très tolérants envers nous-mêmes pour les suivantes. »*

Les cadres et le Bureau de direction (regroupant tous les directeurs d'école) ont été confrontés périodiquement à la question suivante : Quel apprentissage sommes-nous collectivement capables de faire actuellement, en termes de gestion,

compte tenu de notre réalité présente en la matière, compte tenu de nos acquis actuels en gestion?

C'est ainsi que depuis cinq ans, progressivement, on peut constater que la commission scolaire a « appris » **collectivement** à réaliser de façon satisfaisante des types d'opérations qui sont nouvelles pour ses membres.

C'est un peu comme si chaque nouvel apprentissage, fait une première fois, était repris et approfondi dans un second temps, en même temps qu'on en commençait un nouveau. Par exemple :

— Lors de sa première grande opération antérieure à la démarche décrite ici (appelée « la grosse machine »), la commission scolaire s'est donné la capacité de faire **des analyses de situation** et d'**identifier collectivement des priorités** et s'est outillée en conséquence : elle a appris à planifier.

— Lors de la présente opération portant sur les projets éducatifs, la commission scolaire a pu raffiner ses apprentissages en matière d'analyse de situation. Elle s'est, de plus, donné la capacité nouvelle d'amener les gens à **exprimer leurs attentes** et à les synthétiser, puis à les incorporer dans l'établissement de leur orientations propres ainsi que dans des orientations communes.

Elle a aussi exploré de nouvelles façons d'exercer une **supervision d'ensemble**. De plus, certaines écoles ont appris à **structurer collectivement des plans d'action**.

— Enfin, au cours du troisième cycle, qui débute, la commission scolaire et ses écoles vont se perfectionner dans les domaines où elles possèdent déjà un acquis (analyse de situation et expression d'attentes, établissement de priorités communes, supervision d'ensemble, structuration de plans d'action). Mais en plus, elles comptent faire un nouvel apprentissage : celui de **l'évaluation**, et particulier **l'évaluation collective d'une démarche complexe**.

Et cela va leur permettre de développer une capacité de **percevoir l'ensemble du cycle global** des actions et des résultats, sur trois ans :

> *« À chaque nouveau cycle triennal, on est plus à l'aise dans la façon de réaliser les premières étapes, on peut donc mieux identifier ce qui est à améliorer pour chacune de ces étapes, et quels nouveaux apprentissages sont encore à faire »*
>
> *(Un cadre)*

- ***Le processus d'élaboration et de réalisation des projets éducatifs n'est pas un système « ad hoc », qui serait « à côté » de la gestion régulière.***

Dans ce chapitre, on va examiner en quoi le processus décrit plus haut n'est pas une démarche « ad hoc » mise au point strictement pour élaborer et mettre en oeuvre un projet éducatif, lequel serait alors une opération « sectorielle » à réaliser à côté des autres.

Et l'on pourra constater que ce processus est la « colonne vertébrale » de **toute** la gestion de développement de la commission scolaire. En effet, celle-ci voulait tenir compte davantage de **TOUTE la réalité** dans sa gestion, et le processus se trouve être, en fait, la recherche concrète et la mise en oeuvre d'une nouvelle façon de gérer, plus en accord avec sa philosophie de base.

Les trois points suivants seront donc abordés successivement dans ce chapitre :

— il s'agit bien de gestion ;

— cette forme de gestion présente des avantages ;

— elle présente des avantages parce qu'elle tient compte de réalités souvent méconnues ou évacuées dans les organisations.

Remarque. Les idées développées dans ce chapitre viennent également de la connaissance qu'ont les auteurs d'autres processus d'élaboration et de réalisation de projets éducatifs vécus ailleurs et qui n'ont pu être décrits dans le cadre de cette étude. Ces idées reflètent donc une certaine connaissance comparative de démarches différentes.

1. Le processus décrit est bien un processus de gestion : il réalise les fonctions classiques de la gestion et produit LES RÉSULTATS que l'on attend généralement d'un système de gestion

Au premier abord, certaines des activités décrites à l'une ou l'autre phase du processus peuvent sembler à certains gestionnaires assez particulières et fragmentaires, ou même apparaître comme une série de palabres inutiles. En effet, on n'y retrouve pas les étiquettes habituelles des systèmes de gestion : planification, direction, organisation, coordination, contrôle.

Mais en fait, les phases ou événements majeurs du processus ont produit **des résultats qui sont les mêmes** que ceux que l'on attend généralement de l'exercice des fonctions classiques de la gestion. On en donnera dans cette section quelques exemples, et on verra que l'atteinte de ces résultats est **progressive** et **cumulative**.

2. Le processus décrit présente des avantages réels quant aux RÉSULTATS du processus de gestion

L'analyse révèle que le processus décrit est plus efficace que l'ancienne façon de gérer de la commission scolaire. En abordant successivement quelques aspects importants de tout système de gestion (les rapports entre développement et « routine », la planification, la direction, le contrôle), on décrira **en quoi** il est avantageux.

On verra comment, dans un premier temps, le processus touche surtout **le développement** d'activités ou de façons de faire nouvelles, et comment ce n'est que graduellement que la commission scolaire envisage d'apprendre à y intégrer sa gestion des activités de maintien, appelée aussi gestion de la « routine ».

3. Le processus est en même temps le fruit de PERSPECTIVES NOUVELLES de gestion et tient compte d'aspects importants et généralement négligés de la vie d'une organisation.

En effet, on verra que le processus décrit est un mode de gestion qui incorpore certaines dimensions non formalisées de la vie interne de la commission scolaire, et de ses rapports avec son environnement. Par exemple, le fait que chacun des groupes poursuit aussi ses intérêts propres, l'existence omniprésente, dans une organisation, de perceptions et d'images rarement discutées et vérifiées, ou encore le fait que plusieurs rythmes d'appropriation des objectifs ou des méthodes d'enseignement coexistent dans la commission scolaire; toutes ces réalités ont **un effet** sur la façon dont celle-ci va pouvoir réaliser sa mission éducative qui est d'ordre pédagogique, et elle a trouvé nécessaire d'en tenir compte.

Dans ce chapitre, on va donc essayer de décrire **pourquoi** le processus d'élaboration et de réalisation des projets éducatifs décrits plus hauts se trouve être, de fait, **la recherche concrète d'une nouvelle façon de gérer plus efficace que l'ancienne.**

On verra comment ce mode de gestion « par projets éducatifs d'école » ne part pas d'abord des théories de gestion (qu'il ne néglige pourtant pas pour autant), mais part plutôt de certaines constatations que chacun peut faire dans une organisation, de certains facteurs de réalité qui sont souvent évacués même s'ils constituent les circonstances réelles de l'action.

On verra aussi comment le mode de gestion analysé tente d'intégrer les éléments déjà formalisés ou systématisés de la gestion avec ces facteurs de réalité importants dont les systèmes existants d'information de gestion ne tiennent pas toujours compte.

En fait, la démarche décrite dans cette étude est un exemple intéressant de l'utilisation des théories de gestion par une commission scolaire qui veut résoudre ses problèmes et remplir sa mission.

I. Le processus décrit réalise les fonctions classiques de la gestion et produit les résultats que l'on attend d'un système de gestion

En fait, le processus analysé plus haut met en marche et guide une série de phases ou d'activités qui génèrent le type de résultats habituellement identifiés comme étant ceux que doit produire tout système de gestion.

Pourtant, ainsi que l'explique un cadre, les gens qui ont mis au point la démarche ne se sont pas demandé : « Quels mécanismes allons-nous mettre en place pour planifier, coordonner, organiser, diriger, contrôler ? » Ils se sont posé des questions d'un tout autre ordre :

> *« Comment faire pour que les écoles se définissent une personnalité, ne restent pas stagnantes ? Comment faire pour s'assurer que les écoles passent à l'action ? Comment leur manifester l'importance qu'on nous accordons au projet éducatif, leur faire sentir que nous sommes avec elles et les appuyons ? »*

Dans sa gestion, la commission scolaire ne part pas d'abord des théories de gestion, mais de problèmes précis qu'elle veut résoudre. Et pour ce faire, elle concrétise certains principes de management.

Par exemple, on n'a pas dit : « Il faut appliquer un système d'évaluation », mais l'on s'est demandé :

> *« Depuis trois ans, nous avons vécu une démarche et il faudrait bien en tirer parti pour le prochain cycle. Il faut que les gens n'aient pas l'impression de repartir à zéro mais puissent SAVOIR À QUOI ILS SONT ARRIVÉS PAR RAPPORT À LEUR POINT DE DÉPART. »*

Et cela a amené la commission scolaire à bâtir une démarche d'évaluation permettant de mesurer ce qui s'est effectivement passé depuis trois ans. Au lieu d'« appliquer » un

modèle d'évaluation emprunté tout fait, la commission scolaire a fait l'effort de se donner, à cette étape, un contenu et des modalités « ad hoc » d'évaluation.

Mais en quoi peut-on dire que le processus décrit agit comme un système de gestion ?

Pour illustrer ce fait, on reprendra ici trois des phases du processus :

— L'analyse de la situation et l'expression des attentes, dans chaque école ;

— La définition des orientations de la commission scolaire par le Conseil des commissaires en interaction avec les divers groupes ;

— La tournée du Conseil des commissaires dans chaque école au cours de l'étape de réalisation des plans d'action.

1. Chacune de ces phases ou opérations produit les résultats que l'on attend généralement d'un système de gestion

À première vue, les deux premières phases peuvent être considérées comme de la « consultation », et la troisième comme de la « supervision ». Cependant, si on les analyse de plus près, on voit clairement EN QUOI chacune d'elles produit des résultats de planification, de coordination, etc., selon les termes classiques de la gestion[12] :

a) L'analyse de la situation et l'expression des attentes

Cette étape réalise les fonctions suivantes qui sont toutes exercées :

• Une fonction de contrôle-évaluation[13]

Les partenaires de chaque école prennent connaissance de ce qui s'y fait réellement et des résultats qu'on y constate.

• Une fonction de planification

— Chaque école identifie des zones de problèmes.

— Chacun des groupes identifie des choses nouvelles qu'il souhaite pour les enfants ou pour l'école.

— Les parents et les enseignants ont une vision d'ensemble de leur école, à partir de quoi il leur est possible d'établir des orientations communes, puis quelques priorités.

• Une fonction d'organisation

— Cette étape permet aux parents et aux enseignants d'entrer dans le réseau formel qui alimente la prise de décision.

— Les enseignants constituent de véritables **équipes** opérantes et souvent durables.

— De nouveaux lieux d'échange d'idées et de collaboration sont créés dans l'école : équipe-école et groupes ad hoc.

• Une fonction de direction

— Chaque directeur d'école, en choisissant d'associer les enseignants au diagnostic et d'inviter les parents à exprimer leurs attentes, fait un premier pas qui l'engage, ainsi que la commission scolaire, dans la voie d'un mode d'action en « collaboration », lors des étapes ultérieures.

---

12 On reprend ici les termes classiques couramment utilisés, sans en faire une norme pour autant, on les a trouvés commodes pour classer les résultats de gestion réalisés par la démarche.

13 *L'évaluation* permet de vérifier s'il y a des écarts entre les objectifs visés et les résultats atteints, ou entre ce que l'on fait réellement et ce qu'on avait prévu de faire.
Le contrôle est un dispositif qui permet à la fois de constater des écarts, et de choisir puis d'appliquer les moyens visant à réduire ces écarts au fur et à mesure.

— Les gens peuvent s'identifier à un diagnostic et à des attentes qu'ils ont eux-mêmes exprimés, et cela constitue une motivation individuelle, et aussi commune, à agir par la suite.

• **Une fonction de coordination**

Cette étape, en plus de susciter une motivation individuelle et collective, fait naître une communauté de vues et d'intentions, ce qui crée les conditions préalables à la coordination des actions, **dans chaque école**.

En conclusion:

> Cette étape amène les gens de l'école à prendre conscience du fait qu'ils sont ensemble, face à la même situation. Ils réalisent grâce à un diagnostic fait ensemble, que les mêmes problèmes appartiennent à tous, mais sous une variété de points de vue. Cette convergence des idées et des points de vue prédispose à la convergence des actions: en effet des **gens qui ont des idées et des buts communs sont prédisposés à agir dans le même sens, donc de façon coordonnée**.

b) La définition des orientations de la commission scolaire par une interaction entre l'ensemble des groupes impliqués dans la formation des enfants

On constate que cette étape réalise elle aussi les mêmes fonctions de gestion:

• **Une fonction de planification**

— La synthèse globale des diagnostics et des attentes permet aux commissaires d'en dégager certaines orientations communes.

— Ceux-ci ont, avec tous les groupes de toutes les écoles, un échange qui permet de débattre des priorités possibles et d'explorer certains moyens ou stratégies d'action.

• **Une fonction de direction**

— Dans un premier temps, le directeur général présente son rapport annuel; il influence ainsi l'élaboration des priorités et l'esprit des discussions (respect, sens concret); il insuffle également une motivation chez les personnes présentes.

— Dans un second temps, les commissaires, après échange avec tous les partenaires délégués des écoles, déterminent certaines exigences communes et fixent quelques orientations générales pour l'action des écoles.

• **Une fonction d'organisation**

— Un nouveau mécanisme est créé qui permet la mise en commun simultanée des diagnostics et des attentes de toutes les écoles au palier de la commission scolaire, par une communication directe de tous les groupes de toutes les écoles, avec les commissaires et entre eux.

• **Une fonction de coordination**

— La mise en commun des diagnostics et des attentes de toutes les écoles, ainsi que les discussions sur les moyens d'action possibles, ont permis **une coordination des points de vue** à l'échelle de la commission scolaire, ce qui prédispose les gens à coordonner par la suite **leurs actions**, à chaque palier et entre les divers groupes.

• **Une fonction de contrôle**

— La synthèse des diagnostics et des attentes permet aux commissaires et aux cadres de se faire une idée exacte de la situation existant au départ dans l'ensemble des écoles.

pour chacune des dimensions de l'activité éducative. Ils peuvent ainsi constater, en même temps que les autres groupes, quels sont les problèmes les plus répandus et lesquels sont très particuliers.

— Cette étape permet également une recherche des causes des problèmes constatés, à laquelle tous les groupes présents participent.

c) La tournée des commissaires dans chaque école

Cette étape réalise à son tour les cinq fonctions classiques de la gestion.

- **Une fonction de planification**

— Cette étape permet aux écoles de réajuster et d'améliorer leurs plans d'action à la suite des remarques et suggestions des commissaires.

— Ceux-ci récoltent des idées concrètes sur des stratégies possibles pour améliorer le prochain cycle de planification.

- **Une fonction de direction**

— Les commissaires rappellent aux écoles les grandes orientations de la commission scolaire.

— Ils encouragent et motivent - face à face - les partenaires dans les écoles.

— Les commissaires et les cadres suggèrent aux écoles de nouvelles pistes d'action plus fructueuses.

- **Une fonction d'organisation**

— Cette étape crée un nouveau mécanisme de supervision directe et d'ajustement mutuel.

- **Une fonction de coordination**

— Chacune des tournées donne aux commissaires et aux cadres une même vision globale de la commission scolaire et leur permet d'identifier ce qui est effectivement coordonné et ce qui reste à l'être.

— Ils constatent à la fois une convergence dans le contenu des plans d'action propres aux diverses écoles, et des différences dans la façon dont celles-ci réalisent les priorités communes.

— Ces données et ces perceptions que les commissaires et les cadres récoltent vont les influencer et entrer en ligne de compte dans les modes de coordination qu'ils vont utiliser à l'avenir.

— De plus, cette étape constitue pour les personnes attelées à la tâche de réaliser les divers plans d'action dans les écoles, une occasion de réactiver leur concertation.

- **Une fonction de contrôle**

— Les commissaires et les cadres prennent connaissance - en direct - des moyens et ressources utilisés dans chaque plan d'action.

— Ils prennent aussi connaissance - en direct - des résultats des plans d'action terminés ou en cours, y compris des résultats non anticipés.

— Les commissaires et les cadres vérifient la conformité des actions entreprises dans chaque école, avec les orientations et priorités communes de la commission scolaire.

— Ils peuvent avoir ainsi une vision plus concrète de la diversité des façons de traduire en action ces exigences communes, et saisir les raisons de cette diversité.

Ces trois exemples suffisent à illustrer le caractère plus organique de la démarche analysée par rapport au mode de gestion antérieur. En effet, chacune des étapes produit bien **un ensemble de résultats qui correspondent à ceux des cinq fonctions classiques de la gestion**. Chaque étape du processus contribue donc du même coup à remplir plusieurs des fonctions de gestion. Mais il peut être intéressant d'envisager ceci sous un autre angle.

2. Une même fonction de gestion est exercée de façon différente selon les diverses étapes ou opérations du processus

Si l'on porte sur un même tableau [14] d'une part les cinq grandes fonctions de gestion, et d'autre part les trois opérations choisies à titre d'illustration, on obtient 15 cases dans lesquelles il est possible de décrire plus succinctement les résultats de gestion produits par chacune des trois opérations, de façon à pouvoir les embrasser d'un seul coup d'oeil.

Un tel tableau permet de présenter de façon plus synthétique ce que l'on vient de décrire en détail.

En effet, une colonne verticale résume les résultats de toutes les fonctions de gestion remplies par chacune des étapes. Voir par exemple l'analyse de situation et l'expression des attentes (1ère colonne).

Mais ce tableau permet aussi de mieux se rendre compte (si l'on suit une ligne horizontale) du fait qu'une même fonction de gestion est bien remplie par chacune des trois opérations mentionnées, mais **de façons différentes et complémentaires** et surtout **dans une continuité à caractère cumulatif**.

À titre d'exemples, et pour ne pas surcharger le tableau, on a choisi la fonction d'**organisation** et la fonction de **contrôle**, pour illustrer le fait que chacune s'exerce de façon variée et enracinée à travers les opérations ou étapes de la démarche, et non pas « en elle-même » et « pour elle-même ».

- **Pour la fonction d'organisation**, on constate que les résultats de cette démarche constituent clairement du **développement organisationnel**, soit au palier des écoles, soit à celui de la commission scolaire. En effet, on peut voir que chaque étape met en place **des mécanismes nouveaux de fonctionnement et de prise de décision** plus susceptibles d'inscrire dans la réalité la philosophie de gestion de la commission scolaire. Chacune favorise l'adoption de **comportements nouveaux** et plus efficaces aux divers paliers de l'organisation, en créant un **climat plus satisfaisant et valorisant** pour ceux qui y travaillent.

- **Pour la fonction de contrôle**, on constate que celle-ci s'exerce à chaque étape, à partir des écoles, et que « ceux qui font » y sont associés.

Chaque fois, on remarque qu'il s'agit d'un contrôle **portant sur l'ensemble de l'activité**, il s'agit aussi d'**un contrôle réel parce que coopératif**, il n'est pas exercé par des dirigeants sur des « exécutants », il n'est pas conçu comme étant le rôle spécialisé et exclusif des gestionnaires.

---

14. Voir page suivante

Illustration des façons différentes et complémentaires par lesquelles les étapes du processus réalisent les fonctions classiques de la gestion

Étapes et phases du processus / Fonctions classiques de gestion	Analyse de situation et expression des attentes	Définition des orientations de la commission scolaire par interaction de l'ensemble des groupes	Tournée des commissaires dans chaque école
Fonction de planification	Chaque école identifie ses lacunes, ses activités satisfaisantes, ainsi que les attentes des divers groupes. Ce portrait d'ensemble est la base des futures orientations et priorités communes.		
Fonction de direction	Les directeurs s'engagent dans un mode d'action – en collaboration – qui accroît la motivation des personnes autour des actions entreprises.		
Fonction d'organisation	Dans chaque école sont créés de nouveaux mécanismes de participation à la planification qui deviennent de nouveaux modes réguliers de collaboration.	Création, au palier de la commission scolaire, d'un nouveau mécanisme permettant la mise en commun, par contact direct, des diagnostics et des attentes de toutes les écoles et l'établissement de quelques orientations et priorités communes.	Création d'un nouveau mécanisme de supervision directe, de contrôle stimulant et motivant, et d'ajustement mutuel.
Fonction de coordination	La convergence des idées et des buts prépare tout le monde à agir dans le même sens avec les enfants.		
Fonction de contrôle	Le directeur de l'école, tout le personnel et les parents connaissent ce qui se fait réellement dans l'école, pour l'ensemble des activités.	Les cadres et les commissaires se font une idée exacte de la situation existant dans l'ensemble des écoles, pour toutes les activités. Ils constatent, en même temps que les représentants de chaque groupe, quels problèmes sont les plus répandus et devront être l'objet des priorités communes.	Dans chaque école, les commissaires et les cadres prennent connaissance – en direct – des moyens que celle-ci utilise pour réaliser ses priorités, et des résultats déjà discernables. Tous ont une vision concrète de la façon dont les priorités communes et particulières ont été respectées et de leur diversité de réalisation.

En conclusion, le tableau permet donc de constater une réelle continuité (à l'horizontale) de la même fonction de gestion d'une étape du processus à l'autre, chaque étape ayant **un effet cumulatif de renforcement** dans le même sens.

Il permet également de voir (à la verticale) que chacune des cinq fonctions de gestion ne s'exerce pas isolément : une même étape du processus d'élaboration et de mise en œuvre des projets éducatifs réalise toutes les fonctions classiques de la gestion, ou une partie de celles-ci.

Il est vrai que dans la réalité, elles se recoupent bien souvent et qu'un même acte peut être à la fois de la coordination, du contrôle et de la direction. Encore peut-il être utile pour l'organisation qu'elle ne reste pas trop dans l'implicite et dans le flou à ce sujet.

Enfin, le tableau (qui peut être complété à l'aide de la description des résultats de chaque opération faite dans les pages précédentes) **permet de mieux saisir tout l'intérêt d'une gestion plus participative, et donc plus organique, pour une organisation dont la mission est d'offrir des services éducatifs.**

Certains éléments de cette démarche particulière seraient certainement applicables de façon utile dans d'autres organisations fournissant des services. En effet, peut-on continuer à utiliser, pour ce type d'organisations, le même mode de gestion que pour une entreprise produisant des biens ou pour une entreprise de distribution commerciale?

II. Le processus décrit présente des avantages réels quant aux résultats d'un système de gestion

Le projet éducatif fait son entrée dans un système scolaire où ont été introduites, depuis quelques années, de nouvelles pratiques administratives qui avaient pour but de rationaliser l'administration scolaire.

Le projet éducatif ajoute-t-il quelque chose à ces pratiques administratives? Permet-il aux écoles et aux commissions scolaires de se donner une gestion plus efficace[15] et plus centrée sur leur mission éducative? En quoi et de quelle façon?

15. On se bornera, dans le présent texte, à utiliser le mot « efficacité ». Il faut noter cependant que dans la gestion on distingue de plus en plus l'efficacité de l'efficience.

L'efficacité
C'est le degré auquel on réussit à atteindre ou à dépasser les objectifs visés, compte tenu des ressources utilisées.

L'efficience
C'est le degré auquel on réussit à utiliser les ressources et moyens d'action disponibles d'une façon économique et techniquement appropriée, pour produire les résultats visés. Il s'agit donc dans ce cas,
a) de produire plus de résultats avec les mêmes moyens, ou de produire les mêmes résultats avec moins de moyens;
b) d'utiliser les moyens et ressources selon les critères et les normes techniques, administratifs ou pédagogiques.

Jusqu'ici, la démarche décrite a surtout permis un accroissement de l'efficience, dans la mesure où cela prend un certain temps pour que le projet éducatif ait des effets évidents et mesurables sur les apprentissages des élèves, objectif ultime.
Il est clair, dans certains cas, que ceux-ci ont été améliorés; de plus, la démarche a aussi accru l'efficacité dans la mesure où certains objectifs étaient de l'ordre des moyens.

Il n'est pas question de passer sous silence le fait que la nouvelle façon de gérer a rencontré certaines difficultés à la commission scolaire. Celles-ci sont analysées et décrites en détail pour chacun des groupes d'acteurs, dans le Tome 3 de l'étude, qui porte sur le vécu des personnes impliquées. Cependant, il nous apparaît important de souligner dès maintenant des points de résistance : plusieurs personnes ont ressenti au début passablement d'insécurité et la démarche a exigé, par moments, une grande dépense d'énergie et de temps.

On reprendra maintenant cinq aspects importants de la gestion actuelle de la commission scolaire pour les analyser sous l'angle des avantages qu'elle présente. Ce sont : les rapports entre le développement et le maintien, la planification, la direction, le contrôle ainsi que la différenciation et l'articulation des fonctions politique, administrative et pédagogique.

Sans prétendre en donner un tableau exhaustif, on examinera de façon plus précise, pour chacun de ces aspects, **en quoi** cette nouvelle façon de gérer, que la commission scolaire est en train de mettre au point progressivement, présente des avantages par rapport à l'ancienne, et **pour qui**.

1. Dans la démarche décrite, le projet éducatif permet de mettre l'accent sur la GESTION DU DÉVELOPPEMENT et d'intégrer progressivement celui-ci à la gestion du quotidien.

La démarche analysée dans les trois chapitres précédents est née de la prise de conscience du fait que le développement était laissé en pratique, dans la commission scolaire, à l'initiative des individus (tel conseiller pédagogique, tel enseignant, tel directeur d'école).

L'idée d'une nouvelle forme de gestion centrée sur le projet éducatif est venue, justement, après la constation du fait que **ces efforts dispersés et ces actions non coordonnées ne permettaient pas de résoudre réellement les problèmes et d'améliorer la qualité de la formation**, malgré une dépense d'énergie parfois importante.

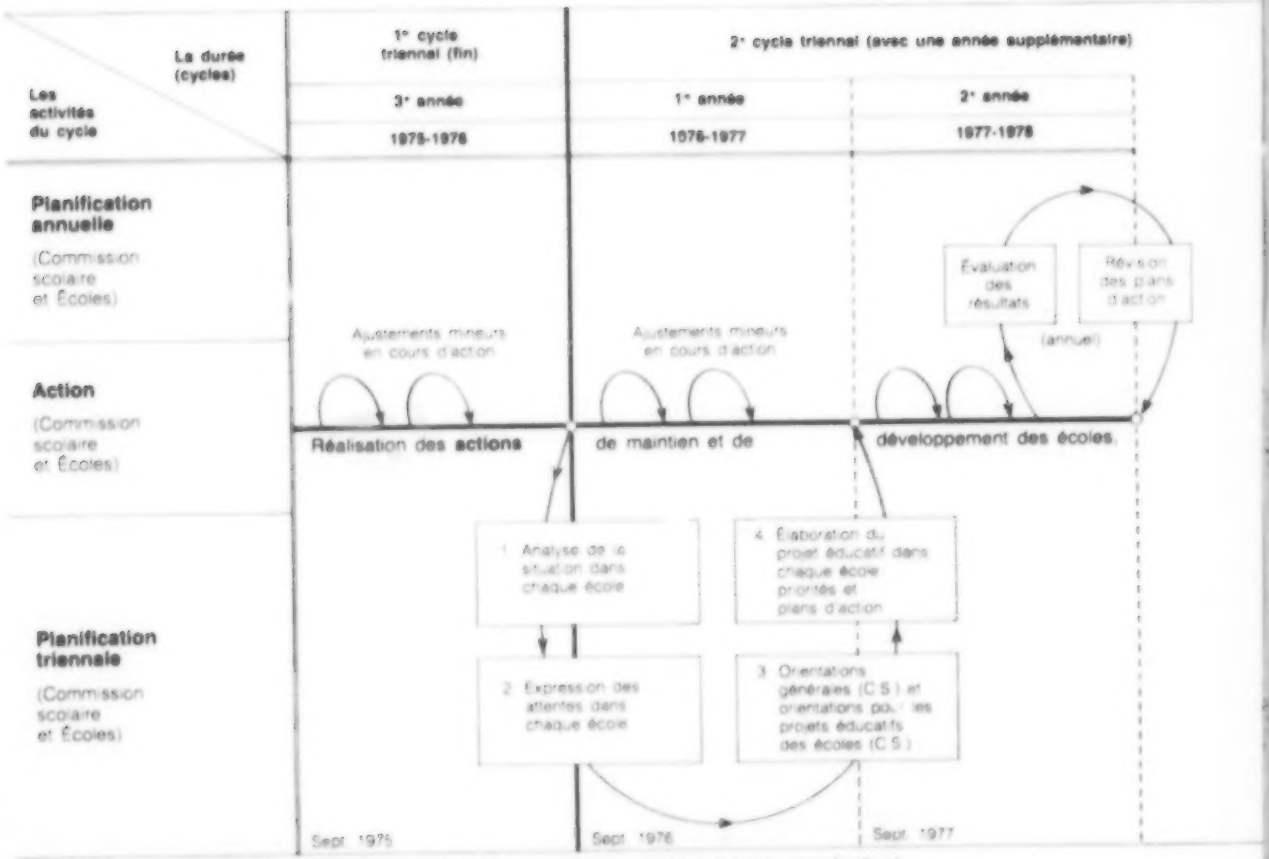
L'on sentait le besoin d'un cadre général d'action permettant à la commission scolaire et aux écoles de connaître leurs problèmes les plus importants et de savoir par quel bout commencer les améliorations que l'on voulait mettre en marche.

En faisant du projet éducatif des écoles l'assise principale de son système de gestion, la commission scolaire donnait à chaque école la possibilité de se définir un programme de développement comprenant des objectifs et des plans d'action qui lui soient propres. Elle se donnait en même temps à elle-même la possibilité de se définir un plan d'action global qui consiste à la fois à stimuler et à sensibiliser les écoles, à leur donner quelques orientations générales, en partant de leurs propres analyses de situation, et à leur offrir les services jugés utiles par celles-ci. Par le projet éducatif, la commission scolaire a donc mis l'accent sur une **rationalisation du développement**, non seulement à son niveau, mais **d'abord dans chacune des écoles**. Et elle a voulu qu'il soit issu davantage de la situation réelle des gens que de courants d'idées extérieurs.

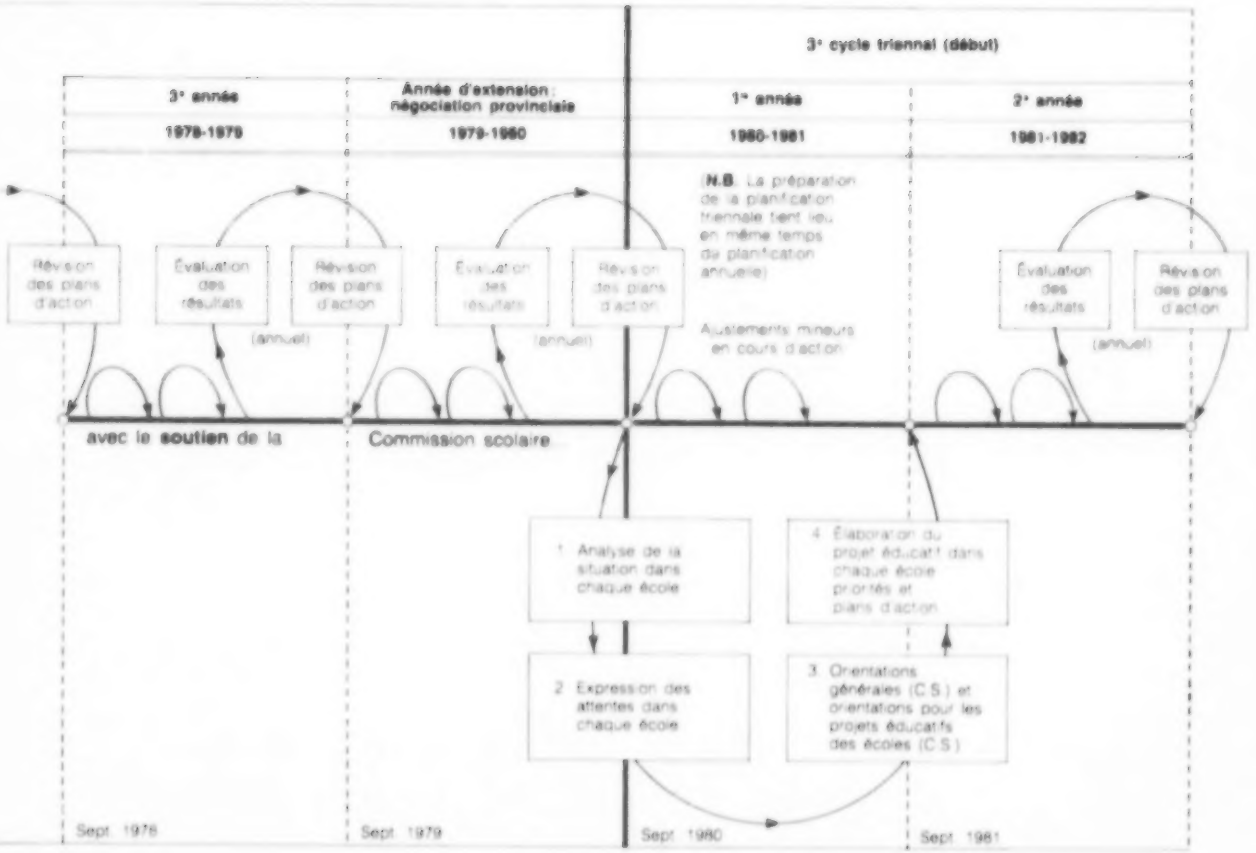
a) Le schéma général de la gestion « par projets éducatifs »

La gestion par projets éducatifs peut être représentée graphiquement de la façon suivante [16] :

[16] Voir le schéma à la page suivante.



La gestion par projets éducatifs d'écoles : schéma chronologique général


3e cycle triennal (début)
3e année
1978-1979
Année d'extension : négociation provinciale
1979-1980
1re année
1980-1981
2e année
1981-1982
(N.B. La préparation de la planification triennale tient lieu en même temps de planification annuelle)
Révision des plans d'action
Évaluation des résultats
(annuel)
Révision des plans d'action
Évaluation des résultats
(annuel)
Révision des plans d'action
Ajustements mineurs en cours d'action
Évaluation des résultats
(annuel)
Révision des plans d'action
avec le soutien de la
Commission scolaire
1 Analyse de la situation dans chaque école
2 Expression des attentes dans chaque école
3 Orientations générales (C.S.) et orientations pour les projets éducatifs des écoles (C.S.)
4 Élaboration du projet éducatif dans chaque école priorités et plans d'action
Sept. 1978
Sept. 1979
Sept. 1980
Sept. 1981

- ***À la verticale***, chaque colonne représente une année; il y a trois années par cycle. On remarque que le 2e cycle comprend quatre années et non trois; cela est un autre indice de la souplesse du mode de gestion de la commission scolaire qui vise l'efficience plutôt qu'une « mécanique » parfaite.

  On a jugé en effet important que certaines écoles qui avaient commencé à mettre en œuvre leurs plans d'action beaucoup plus tard que les autres aient plus de temps; il était nécessaire qu'elles aient le sentiment d'avoir pu réaliser quelque chose de satisfaisant, avant d'évaluer leur action et de recommencer une nouvelle planification. De plus, l'année 1979-80 étant une année de négociation, on a considéré qu'elle était peu propice à une vaste opération de planification triennale.

- ***À l'horizontale***, on a représenté **une ligne centrale d'action** d'où partent une série de boucles de développement plus ou moins grosses.

  — La ligne noire au centre du tableau représente l'ACTION; les mini-boucles le long de la ligne représentant **la mise en œuvre des actions prioritaires** découlant du projet éducatif, aussi bien que **les actions de maintien**, dans les écoles et à la commission scolaire.

  — Les grosses boucles au-dessous de la ligne noire représentent **LA PLANIFICATION TRIENNALE**.

On voit en effet qu'une fois tous les trois ans est organisée une vaste opération d'évaluation et de planification qui se réalise principalement dans chaque école, mais qui est soutenue et coordonnée par la commission scolaire, laquelle émet au cours de l'opération des orientations générales et quelques exigences que toutes les écoles devront respecter.

Cette opération triennale de planification générale du développement est

assez intensive: elle exige beaucoup de rencontres et de communication;

assez complète: elle couvre l'ensemble des activités de l'école;

extensive: elle implique le plus de personnes possible, y compris tous les parents;

complexe: elle se passe aux deux paliers à la fois (écoles et C.S.).

— Les petites boucles au-dessus de la ligne noire représentent **LA PLANIFICATION ANNUELLE**

On voit que chaque année, le développement donne lieu à une évaluation des plans d'action, suivie d'une mise au point, d'un réajustement ou d'une réorientation.

Cette opération de planification annuelle est

moins intensive: le gros du temps est consacré à l'action;

moins complète: elle porte principalement sur les plans d'action en cours;

moins extensive: elle concerne surtout les gens directement impliqués dans des actions;

moins complexe: elle a lieu surtout dans les écoles (où se rendent cadres et commissaires en tournée).

b) En quoi l'existence de projets éducatifs présente-t-elle des avantages sur le plan du développement ?

Le schème général laisse voir la place importante occupée par le développement dans la démarche des écoles et de la commission scolaire, et on peut se demander **en quoi** cela a des répercussions au plan de l'efficacité. On a constaté que globalement, c'est l'aspect **intégrateur** de ce mode de développement qui accroît son efficacité.

- ***Le processus permet d'intégrer le « comment » et le « quoi ». Il fournit un cadre de décision et d'action qui définit « par qui » et « comment » le contenu du développement va être déterminé, si l'on veut susciter le maximum d'adhésion aux opérations envisagées et de solidarité dans leur réalisation***

Le processus décrit est en fait un ensemble de règles du jeu définissant par qui et comment le développement sera planifié, puis mis en oeuvre aux deux paliers. C'est un premier facteur d'efficacité, puisqu'ainsi « on n'a pas à faire une bataille à chaque opération pour savoir **qui** y participera et **quand** ».

Le contenu de ce développement est issu, pour une bonne part, de l'analyse de situation faite par les écoles et des attentes qu'elles ont exprimées. Les écoles peuvent ainsi tenir compte elles-mêmes de leur contexte et des attentes de leur milieu, dont personne ne vient se faire l'interprète, de l'extérieur. Ce mode de gestion du développement force **la prise de conscience** des aspects positifs et négatifs de l'activité quotidienne des écoles **par ceux-là même qui la vivent**. Leur développement ne leur est pas dicté de l'extérieur.

On comprend que cette façon de gérer le développement puisse susciter **l'adhésion maximum** des personnes et des groupes aux actions qu'il engendre, ainsi que **leur solidarité dans l'action**.

- ***Le processus permet d'intégrer les opérations de développement des écoles et celles du centre administratif***

La planification triennale intègre assez bien le développement aux deux paliers.

Quant à la planification annuelle, dans un premier temps, elle se réalise surtout **dans les écoles** qui font le point sur leurs plans d'action en cours.
Au palier de la Commission scolaire, ce qui tient alors lieu de planification annuelle est une série d'opérations régulières, comme par exemple, la révision des règles d'allocation des ressources, ou la décision sur les calculs et les mécanismes concernant l'affectation des enseignants.

Ce n'est que progressivement que la planification annuelle au palier de la Commission scolaire va pouvoir s'articuler en fonction de la planification annuelle des écoles.

Par exemple, pour la première fois, une opération de **négociation annuelle de la répartition des ressources de soutien** est en marche; elle est basée pour une bonne part sur l'évaluation des plans d'action des écoles, présentée par celles-ci et discutée lors des tournées des cadres et des commissaires, ainsi que sur l'anticipation des besoins de soutien qui en découlent. Le soutien ainsi planifié annuellement correspondra davantage aux besoins de chaque école.
Autre exemple : entre les planifications triennales, la Commission scolaire est en train de mettre au point **des opérations annuelles de sensibilisation et d'information** qui auront pour fonction de susciter dans les écoles certaines activités nouvelles de développement pour leur prochaine planification triennale.

- ***Le processus permet d'intégrer l'ensemble des actions de développement dans chacune des écoles***

Dans un premier temps, comme on l'a constaté, certaines activités nouvelles ne sont pas encore intégrées au projet éducatif.

Par exemple, certaines écoles ont mis sur pied le programme de développement affectif et social (PRODAS), mais cela a été réalisé « en plus » et « à côté » des autres actions issues de leur projet éducatif, la promotion de ce programme ayant été faite parallèlement par le travailleur social.

Il est certain que lors de la prochaine planification triennale, si d'autres écoles décident de mettre sur pied ce programme, cela fera partie des priorités de leur projet éducatif.

Le fait d'avoir un projet éducatif permet en effet à une école **de situer** les actions de développement entreprises **les unes par rapport aux autres**, d'une part dans le temps, et d'autre part selon l'importance relative que l'école décide de leur accorder. L'enfant devient peu à peu **un critère important du choix des activités à développer et donc le pôle intégrateur véritable de l'ensemble des activités de développement**, bien souvent ponctuelles et disparates auparavant.
C'est ainsi, par exemple, que l'une des écoles qui avait un plan d'action sur son aménagement physique a choisi d'aménager **d'abord** tous les locaux qui ont un impact direct sur les enfants (par exemple la classe de maternelle avant le bureau du directeur).

C'est ainsi, comme on l'a vu dans le Tome 1, que dans l'école « Y », le thème du « respect des enfants » sert de pôle intégrateur au rythme d'apprentissage de la lecture, à la façon de préparer le bulletin, à la façon dont l'école parle des parents ou à celle de concevoir la discipline.

L'on se rend compte, à l'analyse, que progressivement, le projet éducatif amène à justifier d'abord en fonction des

enfants, toutes les actions posées dans l'école, ce qui produit plus de cohérence.

On voit que progressivement, cela peut amener une gestion plus réelle **du développement de la pédagogie, avec la participation des enseignants**.

- ***Le processus permet d'intégrer les actions de développement et les actions de maintien***

Pour une organisation, être axée sur le développement signifie faire des choix. Se préoccuper de développement consiste en effet à déterminer les secteurs dans lesquels on va « passer d'un point A à un point B ».

Mais en faisant cela, **on choisit du même coup de maintenir la situation existante dans les autres secteurs**, que cette situation ait été jugée satisfaisante ou non lors des analyses de situation. Tout n'est pas matière à développement en même temps.

> *« En anglais, par exemple, on savait quels milieux étaient satisfaits, lesquels ne l'étaient pas, et lesquels resteraient insatisfaits si l'anglais ne devenait pas une priorité, mais il fallait choisir. »*

C'est ainsi que les écoles (et aussi la commission scolaire) ont dû apprendre à maintenir telles quelles certaines activités, sans remettre en cause ni leurs objectifs, ni les moyens utilisés, même si les gens en étaient peu satisfaits. À la commission scolaire, ces activités maintenues telles quelles sont appelées « la routine ».

Dans un premier temps, on constate donc que le processus de gestion « par projets éducatifs » a fait une place à « la routine » du seul fait que plusieurs activités ont été laissées à l'initiative des individus ou encore continuées telles quelles parce que jugées satisfaisantes. Mais il est clair que **la « gestion de la routine » n'est pas incluse comme telle dans la démarche** qui, lors du premier cycle, s'est concentrée sur le développement.

Cependant, cela ne veut pas dire qu'il n'y a eu aucune intervention dans les domaines qui ne sont pas officiellement objets de développement; cela signifie simplement qu'on n'y a pas « mis le paquet ».

> *« En arts, par exemple, on a constaté qu'il ne se faisait pas grand chose, mais que les gens se déclaraient satisfaits de la situation. La commission scolaire va cependant faire de l'information et de la sensibilisation auprès des enseignants et des parents sur l'importance des arts, et certaines écoles l'inscriront probablement comme matière prioritaire au prochain cycle. »*
>
> *(Un cadre)*

Aussi, lors de la nouvelle planification triennale, on va non seulement évaluer les secteurs pour lesquels il y a eu du développement, mais chaque école va également **reconsidérer les domaines pour lesquels elle s'est contentée de maintenir ce qui existait.**

Donc, dans un premier temps, la moitié des écoles seulement ont fait, chaque année, un examen global de leurs actions de développement et **aussi de leurs actions de maintien**.

Quant à la commission scolaire, elle a été principalement occupée à trouver des moyens de gérer le développement de la façon la plus intégrée possible et elle s'est plus particulièrement interrogée sur la supervision. On constate qu'**à ce palier, le maintien s'est fait parallèlement**, et principalement au plan financier (paiement des factures, production des rapports budgétaires mensuels pour les principaux, etc...).

Ce n'est certainement que lors du second cycle triennal, une fois assurées dans la prise en main de leur évolution

propre, qu'une partie des écoles et aussi la commission scolaire pourront tenter d'intégrer à la fois les opérations de développement et les opérations maintenues (« la routine ») dans leur planification respective.

- ***Le processus permet un développement graduel, réajustable et « supporté » qui rejoint mieux la capacité d'action des gens.***

Il permet en effet à chaque école de se fixer le nombre et le type d'opérations **correspondant à sa capacité d'action réelle**. Le risque est donc beaucoup moins grand qu'une école se voie imposer des échéances impossibles à respecter, ce qui était souvent le cas lorsqu'il n'existait que des opérations ponctuelles de développement. En effet, des dirigeants qui gèrent par secteurs et son peu en contact avec les écoles risquent de leur imposer successivement une série d'exigences formant un ensemble trop lourd, parce que non reliées entre elles. De plus, le processus permet que le développement soit « suivi » et soutenu, et que divers ajustements soient possibles en cours de route, dans les limites des ressources disponibles et des exigences communes.

Enfin, le processus permet à la commission scolaire de jouer un rôle d'interprète des exigences du Ministère. Celle-ci peut ainsi harmoniser le double mandat qu'elle a reçu du gouvernement et de la population locale, **et jouer son rôle d'intégrateur des exigences du ministère avec les attentes, aspirations et capacités propres de chaque milieu.**

Ces divers aspects réalistes font que **les actions de développement ne suscitent à peu près pas de résistance dans les écoles**. Lorsqu'un plan d'action suscite des résistances, on observe que cela tient à l'oubli de certains éléments de stratégie, dans le feu de l'action (bouchée trop grosse, facteur temps méconnu), ou encore à l'état des rapports entre les gens et entre les groupes dans une école. **on met souvent au compte de la démarche elle-même des difficultés qui viennent d'ailleurs et que celle-ci, justement, RÉVÈLE.**

2. Dans la démarche décrite, le projet éducatif permet une PLANIFICATION qui tienne compte des diagnostics, des désirs, des capacités et des limites de tous ceux qui vont agir par la suite dans les écoles, ce qui augmente son efficacité.

La façon courante de gérer « par systèmes parallèles » conduit souvent une commission scolaire à se centrer **sur les moyens** qu'elle utilise, plutôt que **sur les buts** poursuivis par les gens dans les écoles et dans les classes, et cela a comme résultat qu'elle prépare souvent sa planification sans tenir compte, d'abord, de sa mission[17] pédagogique.

Or ici, la Commission scolaire a voulu se centrer sur les objectifs poursuivis, mais en recherchant par son processus d'élaboration de projets éducatifs, une logique de planification autre que celle de la méthode habituelle. Cette logique théorique part de fins et de buts globaux énoncés au sommet, qui sont ensuite décomposés successivement en une ramifi-

17. Mission. On appelle mission d'une organisation l'ensemble des objectifs généraux permanents qu'elle veut atteindre ou qui lui sont assignés, et vers quoi toutes les énergies de ses membres doivent tendre.

La mission de l'école est d' « assurer, d'une manière ordonnée, l'éducation des élèves » (Loi 71). La loi mentionne que cela doit se faire avec la participation des élèves, des enseignants, des autres membres du personnel et des parents.

La mission de la commission scolaire est « de prendre toutes les mesures nécessaires pour que les cours du niveau de la maternelle à celui de la cinquième secondaire inclusivement, adoptés ou reconnus pour les écoles publiques catholiques ou protestantes ou autres, selon le cas, soient dispensés à tous les enfants domiciliés dans le territoire soumis à leur compétence s'ils sont désireux de s'y inscrire ». En particulier, elle doit « s'occuper de l'administration et de la gestion des services éducatifs en conformité des dispositions de la loi et des règlements » (Loi de l'instruction publique).

cation descendante d'éléments de plus en plus détaillés, au niveau des écoles, puis au niveau des classes.

Dans le but de garantir davantage **l'efficacité des actions qui suivent la planification**, la Commission scolaire a voulu sortir de cette conception de la planification qui en fait l'apanage exclusif d'un centre de décision lequel, extérieur et aux écoles et aux groupes, fixe seul les buts et la trajectoire future de toute l'organisation.

- ***Une façon nouvelle de planifier à partir de la vie des écoles***

L'équipe de planification générale de la démarche a donc cherché à rendre la détermination des objectifs et l'élaboration des stratégies de la Commission scolaire - collées - plus directement à la vie des écoles.

Pour cela, elle a élaboré, comme on l'a vu, un processus qui permettait d'abord aux membres de chacune des écoles de faire l'apprentissage de la planification.

— Ils ont appris à dégager et à exprimer des buts et des projets propres à leur école;

— ils ont appris à repérer, à interpréter et à tenir compte de buts et de contraintes que des sources externes (ministère, parents, paroisse) font intervenir sur les école;

— ils ont appris à combiner leurs objectifs propres avec ces buts et contraintes externes, pour trouver une trajectoire d'évolution propre à leur école, qui soit acceptable aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur.

Le processus élaboré permettait EN MÊME TEMPS de produire, grâce à une démarche ascendante et ensuite redescendante, **une** expression d'orientations et d'objectifs qui soit **la même** pour toute la commission scolaire dans les trois prochaines années, et qui rallie au maximum l'accord des écoles et des groupes.

- ***Une façon de planifier plus efficace***

On constate que cette façon nouvelle de planifier est plus efficace, pour les raisons suivantes :

— **Le diagnostic et les attentes sont centrés sur les enfants, et portent principalement sur des aspects pédagogiques.**

Chaque école a en effet réalisé un diagnostic réel relativement détaillé qui porte, dans la plupart des cas, sur chacun des programmes, sur la façon dont ils sont enseignés, sur les moyens utilisés, sur le mode d'évaluation des apprentissages, et sur d'autres dimensions de l'école touchant directement les enfants.

Une logique - classique - de planification ne permettait bien souvent à une commission scolaire de ne tabler que sur des présomptions ou sur des indices partiels en matière pédagogique (un test sur une ou deux matières pour les enfants de 4e année, par exemple). Cette façon plus participative de procéder permet ici à la commission de disposer d'une analyse concrète plus réelle de la situation, parce que réalisée par ceux qui sont dans l'action. Cela lui permet d'en avoir une vision plus globale, quant aux aspects évalués et quant aux groupes-classe concernés.

— **Le diagnostic est réalisé en commun**

Le diagnostic ayant été réalisé en commun par les enseignants et le principal, il a activé chez ceux-ci **un intérêt durable pour les actions à entreprendre**. Par ailleurs, le diagnostic ayant été présenté aux parents, ils ont eu l'occasion de le discuter, de le compléter ou de le faire - leur - au moment d'exprimer leurs attentes.

On constate donc que ce mode de planification, en permettant un partage des informations issues des acteurs eux-mêmes, a suscité chez les deux groupes et chez le directeur de l'école **une image commune et détaillée de la situation** sur laquelle ils peuvent s'appuyer par la suite pour élaborer des priorités et choisir des moyens d'action.

Les gens de l'école se sentent capables de « faire » et d'« améliorer » ensemble, parce qu'ils ont eu l'occasion de reconnaître les problèmes ensemble et de **s'en sentir tous responsables**.

Le fait de décrire, en s'appuyant sur le vécu des gens, en quoi la nouvelle façon de planifier à partir de projets éducatifs est plus efficace, **ne veut pas dire que cela est vrai pour toutes les écoles et que ces dernières ne rencontrent aucune difficulté**. On a vu, dans le Tome 1 de l'étude, que justement, dans un premier temps, quelques écoles se sont trouvées devant l'impossibilité de « faire et d'améliorer les choses ensemble », parce que l'état des rapports dans l'école n'avait pas permis encore une analyse de situation véritable. Et dans le Tome 3, chacun des groupes d'acteurs explicitera le type de difficultés qu'il a vécues à cet égard.

— **Les gens ont le sentiment que les objectifs et les priorités LEUR APPARTIENNENT**

Beaucoup plus de gens impliqués ont le sentiment que les objectifs de la commission scolaire et des écoles sont **les leurs propres**. Tous sont solidaires « dans le même bateau », ce qui rend moins pertinente et plus difficile une critique négative de l'organisation faite par ses membres et ses usagers, « de l'extérieur », comme si l'école était la chose des autres. D'ailleurs, la critique intérieure et extérieure a déjà été prise en compte dès l'origine de la démarche.

Il en résulte que les priorités sont, en quelque sorte, « endossées d'avance », ce qui rend non nécessaires des opérations ultérieures de « marketing » destinées à « pousser » sur les gens, opérations qui seraient plus couteuses et relativement moins efficaces.

— **La commission scolaire reconnait la diversité des écoles et en tiendra compte dans sa propre planification**

En rendant possible et **faisable**, pour chaque école, cet apprentissage de la planification, les cadres, les commissaires et un certain nombre de personnes dans chacun des groupes reconnaissent en fait que chacune des écoles peut atteindre les mêmes résultats minimum par des chemins différents avec des temps de réalisation différents. Ils admettent également que chacune doit poursuivre un certain nombre d'objectifs qui lui sont propres et qui correspondent au diagnostic qu'elle a fait.

— **La commission scolaire conserve une fonction de guidage et de coordination de l'ensemble**

En adoptant cette nouvelle logique de planification, la commission scolaire n'abandonne pas ses responsabilités pour autant.

> On constate qu'elle a maintenu « au sommet » de l'organisation les fonctions de **guidage de l'ensemble** qui consistent à percevoir, puis à interpréter certains faits et certaines tendances internes ou externes pour ensuite anticiper et promouvoir des changements communs. Cependant, elle a préféré jouer ce rôle de guidage **surtout par l'encadrement des démarches**, et non d'abord par une intervention directe **sur les contenus**; et elle l'a réalisé en mettant au point justement le processus décrit.

D'une part, cela lui a permis de se centrer davantage sur les écoles prises individuellement et sur les aspirations des divers groupes de leur personnel et de leur milieu local.

D'autre part, le processus a mis plus systématiquement et plus régulièrement ces groupes et unités en interaction, ce qui a été pour eux l'occasion d'« apprendre » les points de vue, les langages, les croyances les uns des autres, **de façon mutuelle et interactive**.

Et cet apprentissage leur a permis de s'associer autour d'objectifs communs pour travailler à l'évolution de leur école, à leur évolution en tant que groupes, et donc à celle de toute la commission scolaire. Les gens des écoles ont eu l'occasion de se demander ensemble : « Que va-t-on faire, et pour qui ? », au lieu de « faire comme si » ils s'appropriaient des objectifs reçus tout faits d'« en haut ».

On constate donc qu'en planifiant de cette façon, la commission scolaire s'est donné des orientations et des objectifs qui sont **la résultante** des diagnostics, des images de situation désirée, des projets et des exigences de ses membres et de ses interlocuteurs externes (parents, paroisse, etc.). Elle a ainsi jeté les bases d'une **coordination plus efficace des actions, lesquelles ont pu alors démarrer assez rapidement**. En effet :

> Avoir fait les mêmes prises de conscience, avoir des images communes et des intentions communes est en soi un facteur de convergence des projets et des actions des divers acteurs. C'est un facteur à la fois de **dynamisme** et de **coordination**.

— **Une continuité des efforts de chacun est assurée**

La planification étant cyclique et reprise tous les trois ans, tous ceux qui y ont participé et qui se sont par la suite engagés dans l'action, sont assurés que leurs efforts ont un lendemain et que tout ne retombera pas après quelque temps. De plus, la possibilité d'un rajustement annuel leur garantit qu'ils pourront tenir compte de l'évolution de la réalité. **Ainsi est assurée la continuité d'une dynamique**.

3. Dans la démarche décrite, le projet éducatif permet à la fonction de DIRECTION de s'exercer plus directement ; elle mobilise et motive plus de monde autour des aspects essentiels de la mission de l'école

Avec la façon habituelle de gérer, la fonction de direction, réservée en pratique aux cadres du centre administratif, restait somme toute assez théorique.

En effet, les dirigeants de l'organisation **posaient des actes administratifs**, mais peut-on toujours dire qu'ils « dirigeaient » ? Il y a certainement une différence entre « faire tourner » une organisation et lui insuffler une direction. « Diriger » implique la volonté et la capacité d'amener les gens à se centrer sur des activités et à se mettre à l'oeuvre ensemble, en fonction de la mission et des buts de l'organisation. Cela suppose l'établissement de contacts internes et externes, cela suppose de prendre des initiatives qui aient **des effets d'impulsion** chez les acteurs. Diriger, ce n'est donc pas seulement reconduire les activités de maintien, mais aussi **générer des activités de développement auxquelles les gens adhèrent**. Or bien souvent, pour générer ce développement, la Commission scolaire jouait le rôle d'« entrepreneur » : elle cherchait à « pousser » certains projets d'amélioration qu'elle-même privilégiait et par le biais desquels elle voulait imprimer des changements importants et durables à l'organisation, en vue de réaliser ou de modifier la mission de celle-ci.

On constate en effet souvent que les dirigeants prennent des initiatives, mais qui sont unilatérales et peuvent apparaître arbitraires. Peut-on dire qu'il s'agit réellement de direction, dans les cas où ce genre d'initiatives suscitent de la méfiance, des résistances, ou un simulacre d'exécution « pour la forme » ?

• ***Une direction plus motivante et stimulante***

Or on a constaté que dans la démarche analysée, les cadres du Centre administratif et le directeur général plus particulièrement, ont joué réellement un rôle **d'initiateurs** donnant une **impulsion** même s'ils se considèrent encore en état d'apprentissage à ce sujet. En effet :

— ils ont trouvé une façon de rassembler et de motiver à la fois beaucoup de personnes ;

— ils ont réuni les gens des divers paliers et des divers groupes autour de la tâche de revoir et de renouveler les objectifs des écoles et de la commission scolaire ;

— ils ont travaillé à faire converger **à un même moment et dans un même lieu** des demandes dont certaines auraient pu être faites à contre-temps (et être laissées alors sans réponse) ;

— ils ont rassemblé, diffusé à tous et mis en discussion une masse d'informations (analyses de situation, attentes, exigences du MEQ) sur lesquelles les décisions vont pouvoir s'appuyer ;

— ils ont ainsi permis à des priorités communes explicites d'apparaître à tous évidentes et nécessaires.

Et l'on constate que ces diverses démarches ont eu un effet **d'impulsion à l'action** chez un bon nombre de membres et d'usagers de l'organisation. En effet, l'examen, au chapitre 7, des plans d'action et de la façon dont ils sont mis en marche laissent voir que dans la plupart des écoles, le plus grand nombre possible de personnes **ont voulu poser des actes** pour améliorer les apprentissages des élèves et leur vie dans l'école.

• ***Une direction plus explicite et plus visible***

Souvent, la façon courante de gérer par opérations ponctuelles produit l'effet suivant : **des « orientations de fait » se dégagent cumulativement de séries de décisions ponctuelles ad hoc** prises par les dirigeants ou par les « exécutants » sur des périodes assez longues. Et cela a pour effet d'orienter les activités des écoles et du centre administratif dans une direction déterminée, **sans que cette direction ait été l'objet d'une décision formelle et explicite**. En fait, il arrive souvent qu'une série de petites décisions aient un effet d'orientation majeure, ce qui amène une commission scolaire à évoluer sans que les gens en soient conscients, sans qu'ils puissent repérer des « moments » de prise de décision stratégique (qui n'existent pas bien souvent), ni nommer leurs orientations réelles. C'est le cas également pour les écoles.

On voit donc qu'en pratique, avec les modes de gestion les plus répandus, la fonction de direction ne s'exerce pas toujours de façon bien visible, et le processus de formulation des stratégies d'action non plus, ce qui laisse prise aux pressions cachées et à des décisions souvent unilatérales.

En effet, d'une part, cette définition non explicite d'intentions et de stratégies d'action n'est pas exclusivement le fait des dirigeants de l'organisation, et ceux que l'on appelle les « exécutants » (les enseignants dans leurs classes) y jouent souvent un rôle actif, mais sans que cela soit bien clair. D'autre part, cette définition ne se fait pas toujours dans une période de temps concentrée ni avec une volonté délibérée et clairement annoncée.

Or la démarche du projet éducatif a permis aux écoles et à la commission scolaire de prendre conscience de ce que des orientations de fait se dessinent derrière des décisions en apparence sans liens.

On constate que le processus décrit permet à la fonction de direction de s'exercer de façon plus explicite, **dans les**

écoles et dans la commission scolaire, d'une part en créant des moments et des lieux publiquement consacrés à ces fins, d'autre part en permettant d'unifier autour d'une (ou de quelques) orientations de base, un certain nombre de décisions « de routine ».

- ***Une direction plus unifiante et coordinatrice autour de la mission éducative***

Les façons courantes de gérer présupposent que ce sont les dirigeants d'une organisation qui possèdent seuls une vision étendue et générale de l'ensemble de celle-ci, et que ceux qui agissent dans les diverses unités ont de l'organisation une vision confinée à leur unité propre. Ceci est exact dans une certaine mesure : il est vrai que les cadres de la commission scolaire, par exemple, en ont la vision la plus large et la plus abstraite ou générale.

Cela avait souvent pour résultat à la commission scolaire, que les décisions et les orientations déterminées en haut lieu ne correspondaient pas suffisamment à la variété des situations locales et aux nécessités du travail pédagogique dans les classes. Cela pouvait aussi avoir pour résultat que certaines demandes faites par la base étaient irréalistes car elles ne tenaient pas compte des capacités et des ressources de l'école ou de la commission scolaire, ou de certaines exigences d'ensemble du système scolaire.

On constate que le processus décrit favorise un type de direction qui permet, au bout du compte, une plus grande unité de l'action et de ses résultats.

> En effet, les gens « de la base » ont alors accès à la vision des choses, plus globale et plus générale, habituellement réservée aux gens « du sommet » ; et ces derniers prennent les moyens de toucher du doigt et de prendre connaissance directement de « détails » concrets de la vie dans les écoles ou dans les classes, qui ne leur sont habituellement jamais véhiculés. Cela complète la vision générale qu'ils en ont et leur permet une familiarisation plus précise et détaillée avec le fonctionnement réel des activités et des projets dans chacune des écoles.

Les représentations de la base et celles du sommet se recouvrent alors en partie : les cadres et les commissaires comprennent mieux ce que disent et perçoivent les gens des écoles, et ceux-ci comprennent mieux les premiers. Les uns et les autres sont en effet mieux informés et plus conscients des intentions diverses, des conditions de l'action et de la variété des situations locales. Ils sont donc amenés à corriger leurs images premières, à la fois pour les élargir et pour les concrétiser.

Il en résulte d'une part une coordination meilleure, et d'autre part une direction plus centrée sur les activités et les problèmes d'ordre pédagogique.

- ***Une direction s'exerçant de façon plus continue***

Alors que souvent la fonction de direction se limite au moment même de la fixation d'une décision, on constate que le mode de gestion décrit **inscrit, dans la fonction de direction, le « suivi » des actions posées** à la suite d'une décision de développement.

On a vu en effet que, par exemple, les tournées des cadres ou des commissaires dans les écoles sont une forme **d'attention continue**, une sorte de « surveillance active » intermittente et non coercitive de ce qui est en marche, lesquelles motivent et encouragent ceux qui « font ».

4. Le projet éducatif favorise un CONTRÔLE centré sur l'essentiel, qui ne soit pas tâtillon ni coercitif

Généralement, la gestion scolaire utilise un certain nombre de systèmes de contrôle, mais ceux-ci portent surtout **sur les moyens**. Il s'agit d'une série de contrôles effectués par des organes spécialisés qui en ont besoin, bien souvent, pour leur propre gouverne, par exemple les contrôles budgétaires. Il s'agit alors, en quelque sorte, de rituels qui servent peu à la coordination et à la régulation réelles des **actions pédagogiques** dans la commission scolaire.

Or les contrôles les plus importants, dans un organisme d'enseignement devraient porter normalement sur des actions directement reliées à l'activité éducative, qu'il s'agisse d'ajuster les plans d'action d'une école à la lumière du feedback des gens impliqués, ou de vérifier l'atteinte de résultats chez les élèves par l'évaluation.

Avant d'entreprendre la démarche des projets éducatifs, la commission scolaire ne savait pas ce qui se passait réellement dans les écoles ni dans les classes; les efforts restaient dispersés et l'action non coordonnée. Cela vient du fait que **tout était centré sur les moyens**: on croyait que « si l'on utilisait les méthodes d'enseignement les plus modernes, on obtiendrait nécessairement les meilleurs résultats possibles ». Le projet éducatif est une façon d'orienter tout le monde **vers les objectifs à atteindre**. Le nouveau système de gestion affirme: « À l'avenir, les écoles vont répondre non pas des méthodes qu'elles utilisent, mais **des résultats** qu'elles ont atteints »

Pour cela, il déclare qu'« une activité aura sa raison d'être en autant qu'elle contribuera à la réalisation du projet éducatif et que « l'administration n'existe qu'en fonction des services qu'elle offre à la pédagogie », l'école devenant « le centre de toutes les activités de la commission scolaire »[18]

Même si la visée première de la démarche entreprise était la prise en main des écoles par elles-mêmes, et non pas le contrôle, le processus mis en œuvre a permis de fait **un contrôle plus étendu et plus réel** des écoles sur leur activité d'une part, de la commission scolaire sur ce qui se passe dans les écoles d'autre part.

- ***Un contrôle centré sur l'essentiel, réalisé par les acteurs eux-mêmes***

L'aspect pédagogique, en particulier, est réellement contrôlé. Pour la première fois, la commission scolaire sait beaucoup mieux **ce qui se passe réellement dans les classes, et tout le monde le sait** (cadres, principaux, commissaires, parents). Et ce contrôle n'est pas ressenti comme coercitif, parce qu'il est **exercé par les enseignants eux-mêmes, avec le directeur**.

Ce sont eux qui ont posé le diagnostic de départ, à partir duquel les écoles ont entrepris d'évaluer et d'améliorer leurs résultats. Par exemple, le fait que telle matière secondaire n'est pas enseignée du tout dans telle classe, ou que dans telle autre 50% seulement des objectifs de français sont atteints, sont des faits publics, et ni les écoles ni les enseignants ne se sentent dévalorisés ou ne sont pénalisés pour autant.

De plus, on constate que même s'il n'existe aucune procédure formelle intitulée « système de contrôle des activités éducatives », le processus décrit constitue « de fait » un mode de contrôle efficace et détaillé (mais sans lourdeur bureaucratique).

On a vu en effet que soit au moment de l'analyse de la situation de l'école, soit lors de l'élaboration des plans d'action, le diagnostic a été fait le plus souvent dans des termes assez précis pour que l'on puisse percevoir **l'écart** entre ce qui est réalisé dans les classes et ce qui devrait l'être, et pour que l'on voie ce qu'il est possible d'entreprendre pour réduire cet écart.

18. Document *Le système de gestion de la commission scolaire* (1975).

On constate également que les enseignants, ayant eux-mêmes donné les informations sur ce qu'ils font et posé le diagnostic avec le principal, sont plus motivés à réduire les écarts constatés. **leur volonté d'apporter des améliorations est déjà acquise**. On a décrit dans le Tome 1 de l'étude comment, par exemple, les enseignants de l'école « X » ont mis au point et appliquent une forme d'évaluation continue des apprentissages des élèves, à la suite d'un diagnostic précis.

Il reste cependant à faire un pas important que quelques-unes des écoles sont prêtes à franchir : c'est de **connaître l'impact réel de l'enseignement sur les élèves pour l'ensemble de la commission scolaire**. On sait « **ce qui se passe** », mais on n'a pas encore une vision d'ensemble de « **ce que cela donne** ». Par exemple, comme l'explique un cadre :

> *« Nous ne sommes pas sûrs que lire 120 mots/minute dans telle école est équivalent à lire 120 mots/minute dans telle autre, DU POINT DE VUE DE LA COMPRÉHENSION DU TEXTE PAR LES ENFANTS, ce qui est important pour le passage au Secondaire. Il nous reste à aller chercher cela. »*

- ***Un contrôle adapté aux phases de l'action***

Le mode de contrôle exercé n'a pas été rigide ni tâtillon. La Commission scolaire faisait confiance aux écoles. Elle a exercé tantôt un contrôle **a postériori**, tantôt un contrôle **a priori**, tantôt un contrôle **d'encouragement et de relance**, selon les étapes de la démarche.

On constate par exemple que **les cadres de la commission scolaire ont effectué un contrôle sur les orientations et les intentions d'action consignées** dans le projet éducatif de chaque école, avant la remise du projet éducatif aux commissaires. À cette occasion, ils ont posé des questions et discuté avec les directeurs d'école et parfois les enseignants.

Puis ils ont fait confiance aux écoles pour le démarrage des actions et n'ont pas exigé que les plans d'action prioritaires leur soient soumis pour autorisation avant d'être mis en œuvre.

À l'étape de l'action, **le contrôle s'est exercé plus tard, en cours d'action, sous forme de supervision directe**. Les cadres d'une part et les commissaires d'autre part, se sont rendus dans les écoles à plusieurs reprises pour faire le point sur chacune des priorités. Ce contrôle a pris la forme de discussions, d'encouragement, de suggestions de pistes plus fructueuses, et a suscité chez les gens des écoles des prises de conscience utiles. Il a aidé les écoles à cerner certains effets secondaires importants de leurs actions (concernant la communication, par exemple).

Les dirigeants ont ainsi participé à l'ajustement de certains plans d'action sans que cela ait été perçu comme contraignant, mais plutôt comme du soutien. Il s'agit en fait de l'expérience **d'un mode de contrôle par interaction** qui a eu un effet double.

D'une part ce contrôle interactif a permis aux cadres et aux commissaires, en examinant les actions engagées, de tester le réalisme des orientations données par eux au départ, de constater la diversité des concrétisations d'une même orientation (« plusieurs chemins mènent à Rome »), et de prendre conscience des implications de cette variété pour leurs stratégies d'ensemble.

D'autre part, ce contrôle interactif a permis aux gens des écoles (enseignants, directeurs, parents) de rencontrer et de connaître les dirigeants de la commission scolaire. Ils ont pu se rendre compte concrètement du fait que ceux-ci ne sont pas lointains et inaccessibles, qu'ils n'ignorent pas les particularités de leur école, ne sont pas indifférents à ce qu'on y vit, et veulent réellement être au service des écoles.

Il s'agit bien, pour eux, d'un contrôle de **soutien**, d'**encouragement** et de **relance**.

5. Dans la démarche décrite, le projet éducatif mène à différencier plus nettement et à articuler de façon plus efficace les trois grands aspects de la gestion de la commission scolaire (la gouvernance politique, la gestion pédagogique et la gestion administrative) au profit de sa mission pédagogique

Avant d'entreprendre ses démarches triennales, la Commission scolaire avait une façon de gérer qui comportait une différenciation faible et ambiguë entre la gouvernance politique[19], la direction générale administrative et la gestion pédagogique.

La gestion pratiquée dans nos organisations scolaires apparaît en effet souvent comme un ensemble de responsabilités peu différenciées et très englobantes dont les gestionnaires sont les principaux porteurs et les experts.

Or on constate, dans la démarche décrite ici, que l'accroissement des communications suscité par le processus d'élaboration et de mise en œuvre des projets éducatifs des écoles a permis que les rôles propres de chacun soient **mieux spécifiés et plus différenciés**. Même si, à première vue, ces divers rôles semblent alors se confondre en partie.

En effet, le processus décrit a permis deux choses qui s'engendrent et s'appuient mutuellement, et concourent toutes les deux à cette différenciation des rôles :

— **il a permis d'associer ensemble les divers rôles par interaction.**

— Ces interactions, lors des phases de rencontre et d'échange, permettent aux divers groupes de préciser et de modifier leurs perceptions réciproques de leurs rôles. Elles leur permettent de voir sous quel angle chacun aborde les questions discutées et donc ce qui justifie chacun d'être là puisqu'on discute tous des mêmes choses. Cela permet de mieux voir les ressemblances et les différences dans les rôles et donc de **préciser de quoi chacun est plus particulièrement responsable**. C'est ainsi que le processus décrit permet aux gens de découvrir et de **préciser les frontières réciproques** d'une division du travail entre les divers rôles ou fonctions.

— **il a permis également de dégager un ensemble de préoccupations communes.**

Les interactions permettent de constituer un **terrain commun** autour duquel les intérêts de chaque groupe peuvent s'associer ou se confronter. Ce terrain commun, qui touche directement la mission de l'organisation, est **d'ordre pédagogique**, c'est lui qui fournit un **principe et un contenu d'intégration et de coordination des divers rôles**.

On voit comment ces deux résultats de la communication amènent chacun des groupes à « creuser » son rôle réel par interactions avec les autres, en occupant réellement tout son espace, plutôt que de se livrer à un simple « jeu de positions » pour « dominer du territoire ».

Il en résulte **une meilleure RECONNAISSANCE par tous du rôle de chacun des groupes**.

Paradoxalement, on dirait que c'est dans la mesure où chacun accepte de laisser les autres « jouer dans son rôle » et accepte de « jouer soi-même dans le rôle de l'autre » que cette reconnaissance peut émerger. Par exemple, c'est dans la mesure où le directeur général a permis aux directeurs d'école d'« empiéter » sur ses propres prérogatives que ceux-ci les lui ont « redonné », mais avec une confiance accrue. Il en va de même, dans une école, de la part des enseignants envers le directeur.

19. *Gouvernance politique* : c'est la direction par les élus, aussi bien au palier de la commission scolaire qu'au palier provincial.

Cette sorte de fusion **temporaire** où tout est mêlé de façon voulue **ne conduit pas à la confusion, mais à une clarification** ressentie comme nécessaire, reconnue et acceptée.

Ces sortes de « sauts de frontières » ne sont pas des transgressions ou des usurpations de rôles, mais une façon de **comprendre** les divers rôles et de mieux saisir le sens et l'importance même des frontières qui, précisément, les différencient. Le résultat est que **les rôles ne sont alors plus considérés comme séparés et parallèles**, mais comme **différenciés et réciproques**.

> La nouvelle façon de gérer engendre donc une plus grande différenciation des rôles dans la commission scolaire, **ce qui permet à chacun des groupes de maîtriser davantage son activité et ses responsabilités**, d'où **plus d'efficacité** pour l'organisation, d'où **plus de satisfaction** pour les gens.

En particulier, deux rôles ressortent davantage et tendent à prendre plus de poids : ce sont la gouvernance politique et la gestion pédagogique. Un troisième élément tend à être mieux défini et balisé comme domaine de responsabilité en matière de soutien matériel, technique et financier ou d'« intendance », et en matière de direction générale, c'est la gestion administrative.

a) La gouvernance politique (ou direction par les élus)

Le processus décrit mène à un mode de fonctionnement qui permet de laisser toute leur place aux prérogatives des instances politiques (le Gouvernement et le Conseil des commissaires), tout en « collant » à la réalité des écoles et en tablant sur les dynamismes de ceux qui y travaillent.

C'est ainsi que le processus fait place aux exigences du Ministère et permet au Conseil des commissaires de jouer son rôle **d'interprète de ces exigences**.

L'occasion est en effet fournie à plusieurs reprises aux commissaires de s'exprimer nettement et de rappeler aux gens des écoles les grandes orientations de la commission scolaire rendant « faisables » celles du Ministère. Mais en même temps, la multiplication des occasions d'échanges « en direct » avec ceux qui oeuvrent dans les écoles est, pour les commissaires, une incitation à la mesure et à la cohérence.

Paradoxalement, **le projet éducatif de l'école a rendu ici les commissaires plus visibles dans leur rôle propre** qui s'avère être centré, lui aussi, sur l'éducation des enfants. Et cela est encore renforcé dans la mesure même où ils sont en rapport avec les parents et leurs comités officiels. Ainsi que l'explique le directeur général, lorsque les commissaires (la gouvernance politique) ne sont pas reliés au milieu local, il ne leur reste qu'à « se fondre avec les cadres ».

> *« Avant le projet éducatif, je les considérais comme des gens de bon jugement qui me sécurisaient, mais ce soutien se situait strictement au niveau administratif.* ***ACTUELLEMENT, ILS JOUENT DE PLUS EN PLUS DES RÔLES BIEN À EUX****. ils se portent garants du fait que l'organisation se préoccupe de ses usagers, ils veulent préserver l'équilibre des forces entre les divers groupes, ils se préoccupent des grandes orientations ainsi que des politiques de la commission scolaire »*

N'y a-t-il pas là une ligne d'action présentant un gage de décentralisation et de démocratisation plus réelles de notre système scolaire? En effet :

- ***D'une part, le fait que les commissaires se rapprochent des GENS DE PREMIÈRE LIGNE DANS LES ÉCOLES est un gage de décentralisation administrative de palier en palier***

— **En ce qui concerne la décentralisation de la commission scolaire vers les écoles**, ils sont davantage conscients de la variété des conditions réelles au palier des écoles et peuvent, avec les cadres, envisager des politiques et des modes de soutien qui en tiennent compte.

— **En ce qui concerne la décentralisation du Ministère vers la commission scolaire**, ils peuvent interpréter avec plus de souplesse les exigences de ce dernier auprès des écoles. Mais ils ont également les données réelles nécessaires pour faire valoir auprès du Ministère la variété des conditions, des capacités et des dynamismes locaux; ils sont mieux à même de lui préciser certains facteurs de réalité dont les plans et priorités ou exigences de ce dernier doivent tenir compte lorsqu'il élabore ses stratégies, ses calendriers, ses modalités d'application.

- ***D'autre part, le fait que les commissaires se rapprochent des USAGERS DES ÉCOLES est un gage des démocratisation***

Les commissaires, par leurs préoccupations et par leurs actions (tournées, etc.) manifestent une ouverture à l'influence des parents en particulier, sur l'orientation, l'organisation et les façons de fournir les services éducatifs.
Une de leurs préoccupations principales est en effet de **garantir aux parents une possibilité d'influence** aussi bien dans leur école qu'au palier de la commission scolaire.

- ***De plus, la commission scolaire a l'intention de rechercher une intégration plus grande des volontés des deux paliers de gouvernance politique (Ministère et commission scolaire)***

En effet, pour son troisième cycle triennal de planification qui débute à l'automne 1980, le comité de planification générale de la nouvelle démarche, mis en place au début de l'année 80, a proposé des modifications importantes au processus du cycle précédent (qui a été décrit dans cette étude).
Ce comité de planification générale comprend cette fois des représentants de tous les groupes.

— Il a tout d'abord proposé que cette fois-ci, les écoles ne suivraient plus un unique processus pour encadrer leur démarche. Chacune bâtirait le sien propre, en fonction de son évolution et de ses conditions propres, et ce processus serait débattu et négocié avec les cadres et les commissaires lors de leur tournée dans les écoles.

— Il a proposé également que cette fois-ci, les commissaires « n'imposeraient plus d'exigences à l'ensemble des écoles » sur des thèmes que toutes devraient traiter dans leur projet éducatif.

Au lieu de cela, une soirée a été prévue à l'échelle de la commission scolaire au tout début de la nouvelle démarche, au cours de laquelle quatre groupes importants viendront **chercher à INFLUENCER les écoles AVANT** qu'elles ne commencent à élaborer leur « projet éducatif révisé ». Ce sont les cadres comme groupe, les PNE comme groupe, les commissaires, et le Ministère (par deux représentants de sa Direction régionale), qui sont invités à venir parler aux écoles lors de « La grande rencontre de l'année 80 ». Cette soirée leur donne « l'occasion d'influencer les priorités des écoles, en ayant la chance **d'exprimer leur point de vue sur les orientations que les écoles devraient prendre selon eux** ».[20]

Il est demandé aux écoles « de se laisser influencer » et d'écouter les messages des quatre groupes « avec un esprit de **perméabilité** ».

20. Document *La grande rencontre de la Commission scolaire Morilac du 25 septembre 1980*.

Ceci n'est qu'une étape du nouveau processus : il y en aura d'autres par la suite, où les écoles viendront apporter en retour du feedback aux quatre groupes et « négocier » leurs nouvelles priorités pour les trois ans à venir avec les responsables de la commission scolaire et du Ministère.

Le message de chacun des quatre groupes est ensuite discuté par la délégation de chacune des écoles **seule**. Et il apparaît que la culture commune de la commission scolaire, définie dans le discours d'ouverture par « la décentralisation, la participation et la volonté de centrer nos actions d'abord en fonction des enfants », va probablement s'enrichir de nouveaux éléments.

En effet, à la fin de la soirée, lors de la plénière, chaque école vient livrer sa réaction aux messages et dire « lesquels ont le plus de signification pour elle ».
On voit quelques nouveaux thèmes communs émerger, issus directement des messages des quatre groupes. Par exemple : l'importance des matières secondes, l'attention aux défavorisés, la participation des enfants eux-mêmes à la démarche, et « l'importance d'une franche communication et d'une attitude de réceptivité et d'écoute entre les adultes qui s'affairent quotidiennement dans l'école ».

Au cours de cette soirée, on peut constater que le Ministère et les dirigeants de la commission scolaire ont le souci de **rendre les priorités gouvernementales vraiment RÉALISABLES par les écoles**. Ils veulent les amener à choisir les priorités sur lesquelles elles pourront concentrer leurs efforts au cours des trois prochaines années, à partir du point où chacune en est rendue et à partir des acquis réalisés à l'échelle de la commission scolaire.

Une telle opération constitue une autre tentative intéressante et très importante de mettre en action le concept de « guidage » développé par plusieurs auteurs traitant du pouvoir politique[21].

b) La gestion pédagogique

Le résultat de la spécification des rôles engendrée par la démarche est double, en ce qui concerne la gestion pédagogique.

— D'une part le centre d'action principal en matière pédagogique est situé DANS LES ÉCOLES

Il apparaît clairement que le leadership pédagogique direct se situe au palier des écoles.

Cela a des répercussions sur le rôle reconnu au directeur d'école : la fonction de leadership pédagogique devient le pôle principal de son activité, pôle vers lequel sont orientés son rôle de superviseur professionnel et tous ses autres rôles. Ce qui ne l'empêche pas d'assumer ses tâches complémentaires de gestion administrative (horaires, partage d'une partie du budget entre les enseignants, contrôle des dépenses, administration des formulaires, etc.).

Cela donne également plus d'importance à l'équipe-école qui ne se penche pas uniquement sur les grandes orientations de l'école ou sur des sujets bien délimités, mais sur tout ce qui touche les apprentissages faits par les enfants et leur vie dans l'école.

— D'autre part, l'activité éducative se dégage comme objet d'intérêt commun à toutes les catégories d'acteurs

La pédagogie commence à se dégager réellement comme la chose la plus importante dans l'organisation, par rapport à quoi tout ce que chacun fait a une justification, une légitimité, et tire sa spécificité.

---

21. Il s'agit plus particulièrement ici de A. Etzioni, *The Active Society — A Theory of Societal and Political Processes*, Free Press, 1968.

En effet, elle devient nettement, comme on l'a vu, l'objet principal de préoccupation **des directeurs d'école**. Mais également, tous sont amenés à admettre et à reconnaître qu'elle puisse être le sujet principal de préoccupation **des parents**. De plus, **le Conseil des commissaires** lui-même génère des stratégies dans le domaine éducatif: orientations sur les programmes d'études (le français en particulier), sur l'aspect confessionnel et l'esprit dans lequel on l'abordera. Enfin, **le Service de l'enseignement** voit actuellement son rôle pédagogique revalorisé et remis au premier plan et il est admis que **les conseillers pédagogiques**, selon des modalités entendues, puissent aller directement auprès des enseignants sans que les directeurs d'école se sentent « court-circuités ». Quant aux **enseignants**, ils ne sont plus considérés comme de simples « exécutants » mais comme des sources d'idées et d'initiatives, comme des responsables actifs dans leur rôle professionnel.

On voit comment la démarche du projet éducatif, en augmentant les échanges, a permis que tout le monde s'occupe de pédagogie tout en précisant davantage la spécificité du rôle de chacun en la matière.

> Il faut cependant remarquer que cette précision ne s'est pas faite « sur papier », en dehors de toute action, mais **à travers la démarche et les échanges qu'elle a suscités**.

c) La gestion administrative à la commission scolaire

Avec le développement de projets éducatifs dans les écoles, on constate que la gestion administrative devient plus nettement **subordonnée** à la gouvernance politique et aux exigences de la gestion pédagogique.

- ***Le directeur des finances***, nouvellement arrivé à la commission scolaire, le souligne en ce qui concerne le soutien matériel, technique et financier.

Dans une organisation centralisée, un directeur des finances est « fine », son rôle est de faire respecter la procédure, il demande aux écoles des choses précises (rapports, formulaires); il fait éventuellement les coupures nécessaires sur le fonds d'opération des écoles sans chercher le pourquoi. Dans une organisation décentralisée, « c'est moins directif », le directeur des finances assiste les directeurs d'école et cherche davantage à comprendre **pourquoi** tel acte a été posé.

> *« ICI JE SUIS « STAFF » ET JE DEVIENS RÉELLEMENT CONSEILLER ET SOUTIEN AUX ACTIVITÉS DES ÉCOLES »*

Cela a des répercussions sur son travail de cadre. Comme c'est le directeur de l'école « qui est le boss », et que ses demandes reflètent celles des parents et des enseignants de son école, le directeur des finances doit donc « être à l'écoute des écoles » et donner au directeur « le plus d'outils possibles pour qu'il prenne sa décision ».

> *« Je suis là pour AIDER et ASSISTER les directeurs avec mes connaissances et mes contacts. Je connais certaines règles, certains moyens qui existent et qu'ils ignorent. POUR EN ARRIVER À DES FINS QUI VIENNENT DE LA BASE. Tandis qu'avant, je leur aurais demandé de s'en tenir à la politique établie »*

Ce mode de gestion a également un impact sur la planification de son travail: il est possible de faire « une certaine planification », mais les activités sont plus variées, plus morcelées.

> *« Si, par exemple, un directeur m'arrive avec un projet d'aménagement physique majeur, on analyse la situation ensemble, je cherche de quelle façon cela pourrait se faire au meilleur coût possible, puis s'il y a lieu, je sers d'intermédiaire entre les instances gouvernementales et le directeur de l'école, et je négocie SON projet »*

Cela n'empêche pas qu'il prenne des initiatives et puisse influencer les directeurs d'école.

> *« Je peux quand même PROPOSER des choses, certaines façons plus efficaces de procéder. Je peux suggérer des façons de maximiser les services avec les montants qu'on a en utilisant l'argent différemment, ou des façons d'éviter que certaines fonctions ne soient doublées. »*

Avec le nouveau système budgétaire provincial, on a pensé, à la Commission scolaire, qu'il pourrait être davantage possible de faire correspondre l'allocation des ressources avec les objectifs des projets éducatifs. Mais la commission scolaire va devoir **développer l'idée de « services minimums »**, en effet, les grosses écoles voient d'un mauvais œil une répartition du budget à parts égales avec les petites écoles. « Une petite école n'a-t-elle pas, elle aussi, le droit d'avoir, par exemple, le même équipement de base pour l'enseignement de l'éducation physique, d'avoir une photocopieuse ?

C'est là un problème important non encore résolu de façon satisfaisante, que de trouver des indicateurs de répartition qui soient justes entre les petites écoles et les grosses.

De plus, les choses n'étant plus remboursées de façon automatique par le Ministère, les parents pourraient avoir à s'impliquer financièrement s'ils tiennent mordicus à voir inscrit au projet éducatif de leur école un plan d'action qui nécessite un investissement que les fonds normalement autorisés ne peuvent absorber. C'est un problème qui pourra certainement se poser.

On voit que l'existence des projets éducatifs accentue et précise le rôle et les cibles d'action du centre administratif en matière de services et de soutien aux écoles.

- Le rôle effectif du ***directeur général*** est lui aussi plus clair. Il est celui qui doit **articuler** les volontés politiques avec la gestion pédagogique et les services de soutien administratif.

Il garde une possibilité **d'initiative** et peut faire des suggestions pertinentes à cet effet ; il recherche également **des moyens de permettre l'interaction** entre les groupes et d'accroître ainsi la portée des préoccupations communes dans l'organisation ; il fait exécuter et appliquer les décisions prises par l'instance politique.

En conclusion, on voit que paradoxalement, une gestion qui favorise des interactions et des communications accrues où les rôles de chacun semblent au premier abord se recouvrir ou se confondre temporairement, aboutit au contraire à une **différenciation plus nette** de ces rôles et prérogatives ainsi qu'à leur **articulation plus efficace** par rapport aux buts de l'organisation. De plus, elle tient compte de **l'existence des usagers** du système scolaire et leur permet de s'associer à celui-ci dans un rôle actif propre.

> L'existence de projets éducatifs amène la gestion administrative à se mettre davantage au service de la gestion pédagogique et à mieux réaliser ainsi la mission éducative qui est la mission centrale de la commission scolaire.

> L'existence de projets éducatifs recentre également la fonction de gouvernance politique (celle des commissaires) sur les questions pédagogiques. Les commissaires ne s'occupent plus uniquement de gestion administrative, comme c'était davantage le cas auparavant ; ils ne sont plus exclus ou refoulés en dehors des questions pédagogiques, mais ont beaucoup plus de maîtrise sur la mission majeure de l'organisation.

En conclusion, on peut dire avec le directeur général qu'un mode de gestion tablant sur des projets éducatifs d'école et favorisant l'augmentation des interactions entre les divers groupes, **augmente la part de pouvoir de chacun**, malgré des apparences contraires. Et il s'agit d'une influence « officialisée » **sur la pédagogie**, mission centrale de l'organisation.

« *Ce qu'on perd, c'est L'ILLUSION d'avoir du pouvoir, mais chacun accroît son pouvoir réel* »

De plus, il apparaît que dans la mesure même où elle permet à tout le monde de se re-centrer sur la mission pédagogique de l'organisation, **la prise en main est efficace**, comme l'explique le directeur général :

« *Quand les gens se prennent en main, ils ne font pas de folies, et même c'est efficace. Ils ne font pas toujours ce que moi je veux, mais* ILS SONT EFFICACES »

III. Le processus présenté concrétise des perspectives nouvelles de gestion et tient compte d'aspects importants et généralement négligés de la réalité d'une organisation

On a pu constater jusqu'ici que la démarche d'élaboration et de réalisation de projets éducatifs d'écoles ne balaie pas le modèle théorique classique de la gestion ; on y retrouve en effet les éléments principaux de ce modèle : planification, direction, organisation, coordination, contrôle.

Cependant, on a vu que le processus analysé met en évidence **une façon d'interpréter et d'adapter le modèle classique** qui semble particulièrement **appropriée au fonctionnement d'une organisation d'éducation**, bien différent de celui d'une entreprise industrielle ou commerciale.

Or, le modèle classique ne décrit pas ce que fait lui-même le gestionnaire, mais cinq types de RÉSULTATS dont il est responsable et qui sont nécessaires à l'organisation qu'il dirige : il ne « coordonne » pas, il ne « contrôle » pas totalement lui-même, mais il « voit à ce que » les actions soient, par exemple, coordonnées ou à ce qu'elles soient contrôlées[22].

En cela, la démarche décrite constitue peut-être un appel pour un modèle théorique élargi. Celui-ci inclurait les éléments du modèle classique, mais en ajouterait d'autres. Cela permettrait de tenir compte d'une part de l'évolution sociale générale, et d'autre part d'aspects constatables de la réalité qui sont négligés dans la littérature classique de gestion, comme dans les organisations elles mêmes.

22 H. Mintzberg, *The Nature of Managerial Work*, New York, Harper and Row, 1973.

- ***Quelques caractéristiques nouvelles de la société ayant un impact sur la gestion des organisations de services***

De nombreux auteurs ont souligné abondamment l'existence de caractéristiques nouvelles de la société[23].

Ces caractéristiques ont des répercussions importantes sur le comportement et les attentes des personnes et des groupes, à l'intérieur même des organisations, **car celles-ci ne sont pas étanches par rapport à la société**. Et cela pose le défi de développer de nouveaux modes d'organisation et de gestion mieux adaptés, tout particulièrement en ce qui concerne les services publics.

Parmi ces caractéristiques nouvelles de la société, on peut mentionner principalement les suivantes, qui apparaissent parfois contradictoires mais co-existent cependant aussi bien dans la société que dans les organisations :

— **Les interactions entre les hommes ont augmenté**, ainsi que leurs rapports d'échanges, de négociation et de coopération.

— Pourtant, les systèmes de décision ont connu **une centralisation croissante**. La confusion qui en résulte est d'autant plus grande que ces systèmes sont plus centralisés.

La multiplicité des paliers hiérarchiques et des unités sectorielles favorise les jeux d'influence peu visibles et produit une modification des intentions à mesure qu'elles se traduisent en divers moyens, si bien que les résultats réels ressemblent souvent peu aux objectifs visés initialement.

— **Les gens sont saturés par les nombreux messages, informations** et symboles qui découlent à la fois de la centralisation et des interactions accrues. Les contrôles, dans les organisations, donnent lieu à une production massive d'informations difficiles à maîtriser à mesure et en temps utile.

— **L'image est devenue une réalité omniprésente**. Répercutée par les médias, elle devient souvent plus importante que l'action elle-même : bien des fois, on cherche à imposer ou à défendre une image davantage que des actions.

— **La spécialisation** poussée des diverses fonctions amène les membres de la société et des organisations **à perdre de vue l'oeuvre commune**. Ils ont de la difficulté à se percevoir comme un élément dans un Tout et à situer leur action quotidienne dans un ensemble.

— La nécessité de tenir compte - au sommet - **d'un nombre beaucoup plus grand de partenaires et de pressions**, conduit également à oublier l'oeuvre commune. En effet, il faut alors souvent traiter **séparément** avec chacun des partenaires et répondre aux pressions une par une.

— **Les structures et les modes de fonctionnement existants permettent de plus en plus difficilement une maîtrise des contradictions et des conflits**. Il existe dans la société une diversification des volontés et des désirs qui sont de moins en moins contenus par les structures, par les instruments de contrôle, ou par une

23. La démarche décrite cherche à tenir compte de ces caractéristiques sociales. Elle met en oeuvre, de fait, plusieurs idées développées actuellement par de nombreux auteurs rattachés à des univers variés (gestion, morale, sociologie, science politique, etc.).
Les réflexions qui suivent sont inspirées plus particulièrement des travaux de R.E. Callahan, M. Crozier et E. Friedberg, A. Etzioni, M. Friedman, O. Gélinier, J. Grandmaison, T. Husen, E. Jantsch, A. Koestler, H. Laborit, J. Melèse, E. Morin, H. Mintzberg, M.K. Patton, P. Rosanvallon, J. de Rosnay, A. Tofler, A. Touraine. Elles rejoignent également des réflexions d'un tout autre type comme celles de Teilhard de Chardin et Sri Aurobindo.

culture commune. Beaucoup plus de groupes « ruent dans les brancards ». Il en découle un risque pour les organisations de ne se donner que des objectifs abstraits ou superficiels qui ne satisfont finalement personne en particulier, dans une tentative de lutte contre l'éparpillement et la dispersion des énergies.

Ce type de facteurs conjugués sont à l'origine d'un problème important, celui de la **complexité** engendrant la **confusion**. Ce problème est actuellement d'autant plus aigu que les capacités physiques et mentales des hommes sont toujours relativement limitées et nous obligent à sélectionner ce qui peut retenir utilement notre attention.

Cette **complexité** pose le défi de développer de **nouveaux modes de régulation et de gouvernement** qui puissent permettre aux organisations d'accroître leur capacité de la maîtriser.

- ***Quelques obstacles à une maîtrise plus réelle de la complexité, soulevés par nos modes d'organisation et de gestion***

On constate que les modes de gestion scolaire actuels, axés principalement sur les aspects budgétaires et financiers, laissent souvent de côté plusieurs facteurs présents dans la réalité. L'ignorance (parfois systématique) de ces facteurs de réalité explique les échecs répétés d'actions par ailleurs impeccablement planifiées et organisées, selon les critères et les procédés courants.

On constate en effet que les pratiques et les modes de fonctionnement usuels attribuent bien souvent une importance et une puissance causale exagérées à des procédures ou systèmes formels et officiels qui ont en fait souvent un caractère plus rituel ou rassurant que pratique. Les règles, prérogatives et procédés qui sont le versant officiel et plus systématiquement structuré des systèmes, dans les organisations, n'ont souvent qu'un rapport de causalité très faible et indirect avec les résultats visés. Parfois même, ces aspects les plus explicitement formalisés, les plus codifiés, visibles et manifestes d'une organisation peuvent se révéler dysfonctionnels par rapport à la mission de cette organisation. Ils peuvent influencer négativement les résultats observés dans la mesure où ils sont considérés comme traduisant vraiment tout ce qui est important dans la réalité de celle-ci, **dans la mesure où ils réduisent la réalité à une série d'images familières qui apparaissent plus faciles à contrôler ou à orienter, mais qui sont incomplètes**.

Par exemple, les élèves peuvent devenir « la clientèle scolaire », les enseignants peuvent être perçus comme « des ressources humaines » dont l'affectation cause des problèmes, comme des « listes de paie », des « bénéfices marginaux », du « temps supplémentaire », choses les plus visibles parce que les plus faciles à codifier ou à mesurer et à ramener à des procédures de traitement claires et contrôlables. Mais ce qui touche à la supervision du **travail proprement dit** de ce personnel, par exemple, est assez sommaire, peu défini, non codifié et beaucoup moins visible. Et pourtant, c'est là que se traduit en pratique la mission majeure elle-même de l'organisation.

> Il ne s'agit pas, bien sûr, de nier la nécessité et l'importance des systèmes formels, mais de reconnaître et d'affirmer que la réalité d'une organisation **ne peut être réduite à ces aspects les plus formalisés et les plus immédiatement visibles et comptabilisables**.

Il s'agit de reconnaître et d'admettre la nécessité d'expérimenter et d'élaborer petit à petit des arrangements nouveaux, des mécanismes de relations et de régulation différents. Ces nouveaux modes de fonctionnement nous permettraient de vivre plus à l'aise dans le nouveau contexte social (dont on vient d'énumérer certaines caractéristiques).

- ***Quelques pistes pour répondre au défi de la complexité***

Plusieurs des auteurs mentionnés envisagent une voie de réponse théorique à ce défi:

— Dans le fait **d'admettre que la complexité est répartie à l'intérieur d'une organisation**, et donc que chacune des unités peut traiter à son niveau d'un certain nombre de choses;

— dans la création d'une capacité d'action plus dynamique liée à **l'apprentissage de rapports humains nouveaux**;

— à l'intérieur **d'ensembles bien concrets possédant leur autonomie et leur singularité**;

— avec **l'utilisation de l'analyse** pour soutenir et guider leur démarche et pour comprendre à mesure les problèmes pratiques vécus par l'organisation.

Or la démarche d'élaboration et de mise en oeuvre de projets éducatifs décrite plus haut constitue une **façon possible de gérer** qui, justement, concrétise ce genre de perspectives. Cette démarche comporte des mesures visant à intégrer certains aspects généralement méconnus ou évacués de la vie d'une organisation et de ses rapports avec son milieu, aspects qui ont souvent une grande influence sur son fonctionnement réel.

- ***Quelques facteurs de réalité qu'il est important de prendre en considération si l'on veut que nos modes d'organisation et de gestion scolaires maîtrisent mieux la complexité***

Actuellement, la façon la plus courante de reconnaître l'existence de réalités négligées par nos modes de gestion habituels est de déplorer après coup les « retards inexplicables », la « résistance à l'innovation », la « résistance à l'implantation », ou encore « l'absence de motivation », sans mettre en cause nos façons mêmes de gérer.

Pourquoi penser que des choses sont inexplicables ou qu'il est mystérieux que les gens résistent si souvent?

L'intérêt de la démarche décrite est que la commission scolaire a **reconnu** que de telles réalités existaient. Elle a voulu tenir compte dans sa gestion du fait qu'elles jouent dans l'organisation, soit comme des **contraintes**, soit comme des **sources de dynamisme**. Ce qui explique pourquoi la Commission scolaire apprend progressivement et réussit à aménager la planification, le contrôle etc. d'une façon plus efficace, **c'est justement le fait qu'elle tient compte de certaines constatations que chacun peut faire, dans la réalité quotidienne, au lieu de les évacuer ou de les sous-estimer**.

De plus, le fait d'admettre **au départ** l'existence des réalités constatées permet à cette organisation de mieux tenir compte également des caractéristiques sociales nouvelles dont on a parlé plus haut.

Quelles sont donc ces réalités?
Celles dont on traitera ici (sans prétendre à une liste exhaustive) sont les suivantes:

1. La Commission scolaire, en tant qu'organisation, est une entité « vivante », et **tous ceux qui y travaillent ou qui traitent avec elle sont des individus libres, c'est-à-dire capables d'initiatives et de choix**. On peut empêcher ou limiter ces initiatives, ou on peut les encourager, les négocier, les guider, les canaliser, les soutenir.

2. Les écoles sont des unités composantes de la Commission scolaire, qui possèdent **une autonomie partielle et immédiate**.

3 **La diversité et la divergence sont une donnée de base** de la réalité humaine et sociale, et donc de toute organisation.

4 Dans la Commission scolaire, chacun des groupes et chacun des acteurs a des **intérêts propres**, que chacun cherche à promouvoir ou à protéger contre des risques et des menaces.

5 Chacun des groupes impliqués dans le fonctionnement de la Commission scolaire et de ses écoles a **ses propres images et représentations** sur celles-ci, sur leur mission, sur les autres groupes, leurs prérogatives et leurs attentes. Il est cependant important qu'existe **une culture commune** à l'ensemble des membres de la commission scolaire, si celle-ci veut réaliser efficacement sa mission pédagogique.

6 Tous les membres de la Commission scolaire, du haut en bas de l'organisation, ont **des capacités limitées de compréhension et d'action**.

7 La Commission scolaire et ses écoles - **apprennent - continuellement**. Comme organisations, elles peuvent acquérir des capacités nouvelles qu'elles n'avaient pas auparavant, et les développer délibérément.

8 Dans le développement et l'évolution d'une organisation de services, il est important de tenir compte du temps **réel de l'action et de l'approbation des objectifs de l'action**. En effet, toute action, toute évolution, toute maturation se situent **dans un temps qui ne correspond pas toujours à l'échéancier prévu sur papier, en fonction des systèmes de gestion**.

9 **Les malaises** d'une organisation ne sont pas quelque chose à nier ou à cacher, mais **quelque chose qu'il est possible de regarder en face et de gérer.**

10 **La définition de la mission de l'école** n'appartient pas en propre aux gestionnaires de la Commission scolaire, mais **aux instances politiques**. Elle a deux sources : le palier politique « central » (le gouvernement) et le palier politique « local » (les commissaires).

Le but de cette troisième section étant simplement d'ouvrir quelques avenues de réflexion, on se contentera de décrire dans leurs grandes lignes ces constatations de départ que la démarche décrite a tenté de prendre en considération. On se rendra compte qu'elles étaient déjà décelables dans les « croyances » de la Commission scolaire énoncées au début du Tome 1 de l'étude. Ces facteurs de réalité sont tout particulièrement importants, lorsqu'il s'agit **d'une organisation de services d'éducation**.

1. Une organisation est une entité « vivante » et toutes les personnes qui y travaillent ou qui traitent avec elle sont des individus libres[24]

La façon de gérer décrite veut tenir compte au départ du fait suivant : les personnes qui travaillent à la Commission scolaire sont des **agents libres** qui poursuivent aussi des objectifs propres, et n'acceptent pas d'être traités totalement et uniquement comme des **moyens** destinés à réaliser les buts de l'organisation.

La Commission scolaire reconnaît la liberté des individus, par delà les diverses contraintes, et **cherche à tabler sur cette liberté** au lieu de faire comme si elle n'existait pas. Le mode de gestion reconnaît qu'un homme n'est pas seulement

24 Cette reconnaissance de la liberté des personnes n'élimine pas la prise en compte de la contrainte majeure que représente **la convention collective des enseignants**. On verra toutefois que cela n'empêche pas de tabler sur leur liberté et de la respecter (Tome 3 de l'étude, chapitre sur l'expérience des enseignants).

« une main » (théories de l'organisation scientifique du travail) ou « un coeur » (théories des relations humaines), **mais aussi « une tête », c'est-à-dire une liberté et UN PROJET**[25].

Comment cette reconnaissance de la liberté des personnes se traduit-elle concrètement à la Commission scolaire? L'observation de la démarche laisse voir que c'est principalement à travers **la préoccupation de ce que PENSENT et RESSENTENT les gens**. C'est également à travers **un appel à leur SENS DES RESPONSABILITÉS**. Les gestionnaires ne s'imaginent pas qu'une chose qu'ils demandent ou qu'ils ordonnent va se réaliser **automatiquement**.

> *« NOUS BÂTISSONS DES STRATÉGIES POUR CONVAINCRE LES GENS »*

Les façons courantes de penser et de réagir ont parfois amené certains membres de l'organisation à considérer cette préoccupation de vouloir **convaincre** comme étant « manipulatrice » et en quelque sorte « immorale ». Alors que pour les gestionnaires de la Commission scolaire, vouloir convaincre c'est au contraire **reconnaître la liberté des gens**, reconnaître **qu'ils existent**. Le directeur général constate que dans notre société, il existe effectivement des stratégies manipulatrices.

> *« Mais nous tentons ici d'élaborer des stratégies qui soient la reconnaissance de leur liberté et DE LEUR POUVOIR DE DÉCISION »*

Ce facteur de réalité apparaît plus particulièrement important lorsqu'il s'agit **d'une organisation de services**. En éducation, en effet, si l'on pense système de décision, il faut admettre que l'enseignant dans sa classe est bel et bien un « décideur » qui possède **une certaine marge de liberté** face aux mesures ou aux programmes que des instances supérieures du système scolaire veulent implanter.

Il est donc nécessaire qu'il adhère à ces mesures, qu'il se les approprie, qu'il soit convaincu de leur pertinence et de leur utilité, qu'il s'en sente responsable. Et les stratégies poursuivant cet objectif d'adhésion et d'appropriation sont très différentes de celles qui prennent pour acquis que les gens sont des exécutants passifs. Et cela vaut, nous semble-t-il, pour les organisations de services en général et probablement aussi pour d'autres types d'organisations.

En particulier, de telles stratégies cherchent à établir **la confiance** et s'appuient sur deux principes que les gestionnaires de la Commission scolaire appellent la **transparence** et la **perméabilité**.

Comme cela est mentionné dans la Présentation générale de l'étude, **la transparence** consiste à avoir le souci de partager le maximum d'informations sur l'organisation (tant sur ses aspects positifs que sur ceux considérés comme négatifs) et de faire connaître ses intentions réelles. Et ceci n'est pas considéré par les gestionnaires comme une préoccupation morale ou vertueuse, mais comme « **une stratégie pour établir la confiance**, pour sécuriser les gens ». C'est une forme **d'ouverture** de l'organisation face à ses membres et à ses usagers.

La perméabilité est le complément de la transparence. Il s'agit de démontrer aux gens « que tout en cherchant à les convaincre, l'on est prêt à recevoir, et **que l'on accepte d'être influencé par eux** ». De telle sorte que les membres de l'organisation et ses usagers puissent se dire :

> *« C'est CELA que les dirigeants veulent, MAIS JE PEUX LES INFLUENCER »*

---

25. Dans le Tome 3 de l'étude, on décrira dans les chapitres intitulés « L'expérience des enseignants », « L'expérience des principaux », etc. comment les personnes ont vécu cette reconnaissance de leur liberté, comment elles ont réagi à cette possibilité d'être un « projet ». On verra que cela a suscité **beaucoup de dynamisme**.
On verra que cela a soulevé également **des résistances**, liées à des habitudes antérieures de soumission à l'autorité et parfois à une certaine démission face aux problèmes, liées aussi à l'exigence que cela représente, et à une certaine crainte venant d'un sentiment de risque.

Car ainsi que l'explique le directeur général

« Souvent l'on se ferme justement pour ne pas risquer d'être influencé. MAIS IL ARRIVE AUSSI QUE L'ON OUVRE L'ORGANISATION SANS ACCEPTER POUR AUTANT D'ÊTRE INFLUENCÉ, voilà pourquoi la perméabilité est importante »

2. Les écoles sont des composantes de la Commission scolaire, qui possèdent une autonomie partielle et immédiate

Cette dimension a une grande importance pour une organisation de services : elle est un corollaire du facteur de réalité précédent. Elle consiste à reconnaître la nécessité de l'organisation hiérarchique avec ses chaînes d'autorité et sa réglementation, mais **en admettant que cette hiérarchie n'est pas une structure autoritaire rigide**. Car en réalité, dans la hiérarchie de la Commission scolaire et du système d'éducation, les écoles sont **des « Touts » autonomes, dotés de divers degrés de liberté et de souplesse, et capables d'élaborer des stratégies** en rapport avec les groupes et les personnes réels qui composent leur environnement propre.

La façon de gérer décrite plus haut ne présuppose pas qu'une école n'est qu'un « bras » de la Commission scolaire, dont le rôle est d'exécuter les plans édictés par les dirigeants. Elle admet au départ que l'école est un tout libre et relativement autonome, **ce qui est la condition de sa responsabilité**, et elle recherche des modes de fonctionnement qui en tiennent compte.

Ainsi que l'explique un cadre, cela demande plus de travail car il faut s'adapter à la situation particulière de chacune des écoles, et d'abord la connaître. Cependant

« Tant qu'on n'a pas admis cela, ON A DES PROBLÈMES AVEC LES STRATÉGIES UNIFORMES »

Reconnaître l'autonomie relative d'une école n'est pas toujours facile dans la réalité quotidienne : il faut savoir risquer et aussi dépasser certains échecs. Par exemple, face à une école qui n'a pu réaliser comme les autres la structuration des objectifs de français demandée par la Commission scolaire lors du cycle triennal précédent, un cadre admet

« Nous aurions dû LES AMENER À DÉCOUVRIR EUX-MÊMES et à nous proposer leur propre cheminement pour l'amélioration de l'enseignement du français »

Ce point très important demande en effet un retournement appréciable de nos habitudes mentales accoutumées à concevoir des séries d'interventions **parallèles**, le plus souvent **à sens unique de haut en bas**, touchant divers aspects de ce que font les gens, **mais séparément**, sans tenir compte de l'impact que les interventions ont les unes sur les autres.

Comme l'explique le directeur général, il s'agit de reconnaître qu'on ne gère plus 11 directeurs et 125 enseignants s'occupant de 2 500 enfants dont se préoccupent également 4 000 parents environ (ou 2 000 familles) de l'avis desquels il faut tenir compte, ce qui représente **UN grand ensemble complexe**. On gère plutôt ONZE ÉCOLES qui sont **chacune - un petit morceau de complexité** - La réalité existe au pluriel

« Notre réalité, ce sont LES ÉCOLES. Nous avons à nous demander : telle école s'occupe-t-elle de sa tâche et a-t-elle besoin de nous ? »

Dans la hiérarchie, chacun des sous-systèmes est alors considéré comme une structure « en soi », intégrée, stable et équipée de dispositifs auto-régulateurs. Chaque école peut à la fois COOPÉRER ET FAIRE SA LOI (ou préciser ses interprétations locales de la loi d'en haut)

« Avons-nous, comme commission scolaire, à connaître ce que disent les parents de chacun des niveaux d'une école sur l'enseignement du français, ou à nous demander : cette école prend-elle les moyens de tenir compte

de ce que disent les parents sur l'enseignement du français ? »

Contrairement aux apparences, **il est certainement plus difficile de gérer avec efficience et efficacité des écoles pauvres en autonomie, en capacité de s'informer et d'apprendre**. En effet, il faudrait alors leur donner suffisamment de directives pour couvrir toutes les éventualités de leur action, ce qui est quasi-impossible.

Une façon de gérer qui ne reconnaît pas, dans ses modes de fonctionnement courants, cette autonomie des écoles (relative mais réelle et immédiate), mène celles-ci à se percevoir comme **assujetties** à toutes sortes de choses, ce qui se traduit par l'expression « ce n'est pas faisable ».

En effet, si une école n'est pas définie comme « un petit morceau de complexité », mais comme **le point terminal « exécutant » de plusieurs chaînes de directives spécialisées pour divers secteurs d'activités bien tranchés et isolés les uns des autres**[26], elle-même va se percevoir comme **l'agent passif d'exécution d'une autre instance**, dans des secteurs d'activité séparés et non connectés qu'elle se sent incapable d'intégrer. Elle tend alors à **se définir comme non responsable de ses actions et de ses problèmes**, ceux-ci étant toujours renvoyés à l'extérieur d'elle-même.

Une conséquence importante de cette non reconnaissance de l'autonomie de l'école est la suivante : celle-ci se trouve dans **l'incapacité d'entrer en rapports responsables avec son environnement**, c'est-à-dire de chercher comment l'influencer et se laisser influencer par lui afin de mieux remplir sa mission.

26 Par exemple : contrôle des présences des élèves, contrôle des dépenses d'achat, inventaire de la bibliothèque, inventaire des manuels, surveillance et service aux dîneurs, présences et maladies du personnel, formulaires de recensement des élèves, perfectionnement des enseignants, transport, inventaire de l'audio-visuel, implantation de nouveaux programmes, etc.

En effet, pour traiter avec son personnel et ses élèves ou avec ses parents de cette façon, il est nécessaire qu'une école ait conscience du fait qu'elle possède elle-même **un certain pouvoir** et **une certaine marge de liberté** (même si elle est située à l'intérieur d'une structure hiérarchisée).

Faute de quoi l'école tend à exagérer unilatéralement l'influence de certaines parties de son environnement : le MEQ, la convention collective. Ou encore elle refuse de voir et d'admettre l'influence réelle de certains autres éléments de son environnement, comme par exemple les parents dont l'influence joue de toutes façons, car une école qui n'entre pas en rapports avec eux leur **prête** certaines réactions ou volontés dont elle tient compte.

En conséquence, lorsqu'un mode de gestion ne reconnaît pas l'autonomie des parties de l'organisation, celles-ci ne sont pas poussées à se centrer sur l'essentiel de leur mission. Elles sont amenées à ne définir comme « réels » et « pertinents » que certains éléments de la structure ou de l'environnement, qui servent alors de **filtre aux actions posées** ou de **justification à l'inertie**. Par exemple, une commission scolaire (ou une école) peut s'assujettir à sa technologie, à ses techniques administratives, à son cycle budgétaire ou à son système de transport qui auront alors un poids déterminant dans beaucoup de ses décisions.

À cet égard, on constate que **le mode de gestion « par projets éducatifs d'écoles » décrit dans cette étude reconnaît cette autonomie relative des « morceaux de « complexité » que sont les écoles**. Il reconnaît, dans les modes de fonctionnement qu'il établit progressivement, le fait que leurs réactions et leurs comportements ne sont pas interchangeables, qu'elles ne sont pas entièrement prévisibles et échappent à un contrôle complet. Il reconnaît aux écoles la capacité de traiter, à leur niveau, avec certains de leurs éléments internes et de se connecter directement sur l'extérieur d'une façon plus riche et plus variée. C'est ainsi, par exemple, que les opérations d'analyse de la situation et

d'expression des attentes qu'elles ont menées ont amélioré leur information (souvent pauvre et peu utile lorsqu'elle leur vient en éléments détachés par les systèmes établis).

Le mode de gestion concret décrit dans cette étude rejoint les préoccupations de plusieurs théoriciens en reconnaissant que les écoles sont des entités qui ont à leur niveau, comme le dit Mélèse, « un degré suffisant d'ouverture, de communication, de capacité de perception, de connaissance et d'apprentissage, pour dégager des significations propres, en transmettre et en recevoir »[27]. Cela, tout en restant subordonnées à des instances situées plus haut dans la hiérarchie du système scolaire, la commission scolaire et le Ministère.

C'est ce genre de considérations qui a amené Koestler à intituler l'un de ses livres « Janus »[28].
Ainsi qu'il l'explique, chaque niveau dans une hiérarchie a deux faces, comme Janus.

> « L'une de ses faces regarde vers en haut, vers les niveaux supérieurs, c'est celle **d'une partie dépendante**. L'autre face regarde « en bas » vers ses constituants, c'est celle **d'un Tout** d'une autosuffisance remarquable »

On se trouve donc, dans la commission scolaire, face à l'émergence d'un nouveau mode de gestion qui ne remet pas en question l'importance d'une hiérarchie, mais cherche à la concrétiser de façon différente. Comme l'affirme Koestler :

> « Une société idéale serait douée de « connaissance hiérarchique », chacun de ses niveaux d'organisation ayant conscience **de ses droits en tant que Tout** comme **de ses** devoirs en tant que partie »

C'est un peu ce que les écoles et leur commission scolaire sont en train d'apprendre à travers leur démarche, comme en font foi les descriptions des chapitres 6 et 7 et les témoignages exprimés dans le Tome 3.

3. La diversité et la divergence sont une donnée de base de la réalité

L'analyse révèle qu'en réalité, le mode de gestion basé sur des projets éducatifs d'écoles n'est pas, en réalité, un moyen **d'aboutir** à une « diversification » et à une « personnalisation » des écoles.

La « personnalité » des écoles est **déjà là**, qu'on l'admette ou non, et la démarche décrite **est plutôt un effort pour tenir compte de ce fait et lui laisser toute sa place légitime**, plutôt que de le négliger ou de chercher à réduire les écoles à une uniformité ou à une standardisation illusoires.

D'une part, les différents milieux dans lesquels se trouvent les écoles véhiculent **des valeurs et des attentes différentes**, que l'école doit trouver le moyen de respecter. D'autre part, chacun des groupes dans une école a, comme on l'a vu, **des intérêts propres**, et chaque école a aussi **son histoire propre**. Cela a comme résultat qu'en général, chaque école cherche à s'adapter à son contexte et que les directives, les règles et systèmes formels sont **toujours interprétés**, même s'ils ne suscitent aucune résistance active ou passive.

27. J. Mélèse, *Op. cit.*, pp. 35-36.

28. Janus, nom d'un dieu romain représenté avec deux visages opposés, l'un regardant par devant et l'autre par derrière.

Comme on l'a vu au chapitre précédent sur le contenu des projets éducatifs, la Commission scolaire reconnaît l'existence de la diversité. Elle a cherché des façons de lui donner l'occasion d'émerger et de manifester sa richesse, au lieu d'opérer un nivellement arbitraire et illusoire.

> *« Nous pensons que le « bon » en soi n'existe pas, car ce qui est bon pour une école peut ne pas l'être pour une autre »*
>
> *(Un cadre)*

Les dirigeants de la Commission scolaire ont acquis la conviction que si une organisation se ferme à ses environnements interne et externe et ne cherche pas à les connaître réellement, **ceux-ci sont néanmoins présents lorsqu'elle prend des décisions et établit des stratégies d'action**. Mais il s'agit alors d'environnements ayant des caractéristiques **imaginées** par l'organisation. On s'imagine par exemple que les enseignants vont refuser telle chose, que les parents ne seront pas d'accord avec ceci, ou encore qu'ils veulent cela.

La Commission scolaire est consciente également du fait qu'il est insuffisant de percevoir ses divers environnements uniquement à travers les petits cercles de gens actifs que l'on « fait participer » ou qui viennent spontanément lui apporter du feedback ou faire des pressions. C'est pourquoi ses modes de fonctionnement cherchent à rejoindre et à impliquer **le plus grand nombre possible de personnes**, tant chez les enseignants que chez les parents ou chez son personnel de soutien, afin de mieux percevoir la diversité de la réalité.

4. Chacun des groupes et chacun des acteurs a DES INTÉRÊTS PROPRES

En réalité, la mission de l'école n'est pas poursuivie par des machines, mais par des **acteurs humains** (groupes ou individus) dont la conduite est **stratégique**, c'est-à-dire orientée vers l'atteinte d'objectifs personnels (ou d'interprétations personnelles d'objectifs institutionnels) compte tenu des contraintes de la situation.

Dans son action et dans ses décisions, chacun des acteurs individuels ou des groupes va donc tenir compte des impératifs extérieurs et des normes établies, mais **également de ses propres intérêts** qu'il va chercher à protéger contre les risques qui paraissent les menacer.

Bien souvent, dans nos organisations, on semble considérer comme quelque chose de coupable ou de malicieux le fait de poursuivre des intérêts propres. Cela a pour effet de « rendre coupables » ceux qui les manifestent ouvertement et renforce l'attitude générale qui est de faire comme si une telle chose n'existait pas.

Voilà pourquoi, avec les modes de gestion courants, cette défense des intérêts propres se joue soit dans la zone de réglementation officielle (convention collective des enseignants par exemple), soit dans la zone de relations que les règles officielles n'ont pu réglementer : en effet, les rapports de pouvoir et d'influence impliquant les professeurs, par exemple, ne se réduisent pas, de fait, à l'application des règles de la convention collective. La défense des intérêts s'exerce dans les failles de l'organisation scientifique du travail qui laisse place aux rapports de pouvoir et aux jeux d'influence, mais de façon cachée, puisqu'elle ne les reconnaît pas.

Cependant **cela peut se faire plus ouvertement, dans des lieux d'échange et d'action structurés à cet effet**.

La Commission scolaire a choisi de considérer comme normale et légitime cette défense des intérêts propres. Elle a donc voulu permettre à chacun des groupes de confronter ses intérêts avec ceux des autres et de les défendre.

C'est ainsi, comme on l'a vu, qu'elle cherche à inventer **des modes de fonctionnement collectifs interactifs** permettant de relativiser les intérêts de chacun par confrontation et par possibilité d'interinfluence.

> *« Nous essayons de ne pas mettre un groupe dans une position qui lui permettrait d'être le seul à pouvoir défendre ses intérêts. »*

Il est nécessaire que ces intérêts puissent **s'exprimer** afin qu'on en tienne compte. Mais il est tout aussi nécessaire qu'ils **se confrontent en commun**, afin de ne pas être défendus de manière isolée, dans un vacuum où chacun ne voit que les siens. On a cherché à ce qu'ils puissent s'exprimer dans des conditions leur permettant de tenir compte les uns des autres, directement.

Généralement, les intérêts de chaque groupe ou personne sont exprimés séparément et unilatéralement auprès du sommet de l'organisation. Ceci permet aux dirigeants d'essayer de tenir compte de l'ensemble de ces intérêts et d'y répondre d'une manière équilibrée en faisant sa part à chacun, compte tenu des limites du possible. Mais il s'agit ici de plus que cela : on veut que chaque personne (et chaque groupe) puisse exprimer, promouvoir et défendre ses intérêts, non seulement dans la hiérarchie verticale de l'organisation, mais **directement auprès des autres personnes et groupes au plan « horizontal » de l'organisation**. On veut faire en sorte que chacun puisse tenir compte **lui-même** des intérêts des autres et puisse demander à ces autres de tenir compte des siens propres, de sorte que tout le monde soit conjointement « propriétaire » des solutions et des réponses aussi bien que des problèmes et des demandes. Plusieurs tentatives ont été faites en ce sens, aussi bien dans les écoles qu'au palier de la Commission scolaire.

Les essais d'interaction réalisés au cours de la démarche laissent voir qu'un résultat très important de ces confrontations-négociations est d'amener les divers acteurs (groupes et individus) **à se re-centrer sur la mission pédagogique de leur organisation commune** (école ou commission scolaire), chose qu'ils pouvaient plus facilement « oublier » dans une poursuite isolée et plus cachée de leurs intérêts propres. Une illustration intéressante en sera donnée dans le Tome 3 de l'étude, dans le chapitre sur « L'expérience des professionnels non-enseignants ».

On voit que la reconnaissance même de l'existence et de la diversité des intérêts, qui va au premier abord dans le sens de **la différenciation** dans la Commission scolaire, concourt également à **l'intégration** (autour de sa mission), fonction tout aussi nécessaire pour une organisation.

5. Chacun des groupes impliqués dans l'organisation a ses propres IMAGES ET REPRÉSENTATIONS sur la Commission scolaire et ses écoles, sur leur mission, sur les autres groupes, leurs prérogatives et leurs attentes. Or il est important qu'existe UNE CULTURE COMMUNE À L'ENSEMBLE DES PARTIES DE L'ORGANISATION, si celle-ci veut réaliser sa mission

La Commission scolaire a voulu tenir compte du rôle très important joué par les images et les perceptions dans la vie des organisations, par la façon dont on s'y représente les choses et les gens. En effet, **lorsque les gens définissent une situation comme réelle, celle-ci tend à devenir réelle dans ses conséquences**. Par exemple, si un directeur d'école pense que ses enseignants sont incompétents, il attendra d'eux peu de choses ; si les enseignants voient les parents comme de « nouveaux patrons » ou des intrus sans légitimité, ils vont se replier et refuser tout contact avec eux.

Cet ensemble d'images et de représentations existant dans une organisation est élaboré plus ou moins inconsciemment par ses membres au fil de leur vie quotidienne, à partir de leurs discussions, de leurs lectures, de leurs craintes ou de leurs attentes, de leur réflexion sur ce qu'ils font, ou à partir de rumeurs.

Dans une commission scolaire, ces représentations peuvent porter, par exemple, sur leur activité propre (division des tâches, façons de faire, capacités d'actions ou limites), sur les membres des autres groupes (parents, conseillers, enseignants, etc.) ou sur les autres écoles. Elles font partie de ce qu'on appelle LA CULTURE DE L'ORGANISATION.

Toute organisation, en tant que réalité sociale, possède une culture, et ces représentations des choses et des gens sont importantes, car elles portent les membres d'une organisation à donner tel ou tel sens à leurs actions, à agir ou à ne pas agir.

> En effet, même quand elle est fausse, **l'image fait partie de la réalité**. Elle joue un rôle lors des actions de développement et **l'ignorer a des conséquences** et crée des risques réels.

Lors de sa première grande opération sur la clarification des rôles (La « grosse machine »), la Commission scolaire s'était déjà révélée attentive à dépister et à corriger les images fausses, les représentations erronées que les gens des divers groupes pouvaient avoir les uns des autres. En effet, ce que chacun des groupes reprochait à tous ceux avec lesquels il entrait en contact dans son travail avait été publié. Chacun des groupes avait donc pu **connaître par l'écrit** l'image que les autres se faisaient de lui. Puis un partage des rôles avait été négocié, s'appuyant sur des images révisées après discussion.

Avec la nouvelle démarche menant aux projets éducatifs, les gens ont eu plusieurs occasions de confronter leur conception des choses et leurs images, de vérifier directement certaines de leurs représentations, de se les expliquer mutuellement : ils en ont appris les uns sur les autres à ces occasions, et certaines images fausses ont été modifiées (« les parents sont parlables », « un enseignant qui ne fait pas faire de manipulation aux élèves en mathématiques n'a pas tort sur toute la ligne », etc.).

Jusque là, chacun des groupes et chacune des unités de la Commission scolaire (écoles, services) vivait de façon plus cloisonnée. Chacun possédait sa culture propre et avait ses façons particulières de voir l'organisation et ses objectifs, de concevoir le rôle des autres groupes et le sien propre.

Or il apparaît que la création de **lieux d'échanges**, en favorisant des communications directes entre l'ensemble des catégories d'acteurs, permet de commencer à générer une **culture commune de l'organisation**, aussi bien dans certaines écoles que pour toute la Commission scolaire. Comme l'exprimait fort bien le directeur général :

> *« S'ostiner, c'est LE RÉFLÉCHIR COLLECTIF QUI S'ÉLABORE »*

Ce début de culture commune est fait d'un ensemble d'images, d'objectifs partagés, de significations et de façons communes de voir les choses et d'agir, précisés progressivement lors de ces interactions.

Et cela est important car dans la mesure où la Commission scolaire considère les écoles comme des Touts relativement autonomes et dans la mesure où la Commission scolaire veut que sa mission pédagogique soit remplie avec efficacité, il est nécessaire que tous ceux qui concourent à la réaliser **aient une représentation suffisamment commune de la réalité**.

On a vu, par exemple, le personnel et les parents de l'école « Z » se centrer progressivement sur le bonheur des enfants à l'école, tout en ne minimisant pas la nécessité qu'ils apprennent; on a vu l'école « Y » toute entière préoccupée de valoriser chaque enfant et de développer les communications avec l'extérieur. Quant à la Commission scolaire, on peut dire qu'aux yeux de ses membres, la décentralisation « fait partie de sa marque de commerce », et que la participation et le français sont des valeurs importantes pour la plupart des enseignants et des parents; la préoccupation des enfants est aussi un point dont tous sont fiers. Il y a là des éléments d'un « style » ou d'un ton « maison », les éléments d'une culture commune.

Les diverses phases d'intercommunication de la démarche permettent que se constitue **progressivement** cet ensemble de représentations communes aux membres des divers groupes sur l'état des activités et des résultats à l'échelle de leur école, mais aussi de la Commission scolaire, sur les orientations et les priorités d'ensemble, sur les attentes, les positions et les façons de voir et d'être de chacun des groupes. C'est ainsi que se crée peu à peu **une représentation commune des ressources et des capacités réelles d'action** de l'école et de la Commission scolaire et, avec elle, **un sentiment de responsabilité plus générale** partagé par un plus grand nombre de personnes. Quelles ressources sont effectivement mobilisables pour améliorer les résultats dans telle ou telle école? Quelles sont les stratégies d'action possibles et réalistes?

On voit comment la Commission scolaire, au lieu d'ignorer l'existence des images et des représentations, au lieu de les laisser jouer à l'aveuglette et être sources de malaises, a cherché à leur faire une place explicite dans sa façon de gérer. Elle donne aux divers groupes des occasions, des outils et le temps nécessaires pour qu'ils se les communiquent, les partagent, les complètent et les corrigent mutuellement, aussi bien dans les écoles qu'à son palier propre. Ces occasions permettent aux gens, dans chaque école et même à l'échelle de la commission scolaire, de commencer à combiner ou à coordonner leurs perceptions en un réseau d'images qui, peu à peu, deviennent davantage communes.

Et c'est leur « vouloir agir » et donc la capacité d'action dans l'organisation qui en bénéficient, et au bout du compte, les enfants eux-mêmes.

6. Tous les membres d'une organisation ont des capacités limitées de compréhension et d'action

L'un des défis majeurs de nos organisations est bien la **complexité**. Personne ne peut prétendre connaître et maîtriser complètement la complexité d'une organisation, surtout si l'on inclut ses divers environnements et si l'on admet l'importance des images et des représentations.

Il faut compter en effet avec les limitations de l'esprit humain en ce qui concerne la perception et le traitement de l'information, et le nombre d'actions que l'on peut mener de front. Et le gestionnaire n'échappe pas à la règle: il y a une limite au nombre d'idées et de questions qu'il peut traiter à la fois.

Dans ses décisions, il ne tient compte que de la réalité qu'il prend les moyens de connaître et qu'il est possible à un être humain d'appréhender. Accepter ce fait est très important, car si l'on admet le principe que « la solution se trouve beaucoup dans la définition même du problème », on constate souvent que des solutions s'avèrent inadéquates car elles ont été décidées en fonction d'une vision tronquée et trop parcellaire et donc incomplète de la réalité.

En fait, les systèmes de gestion tentent de **ramener la réalité à une échelle abordable et connaissable**. On observe que cela peut se faire de deux façons: en simplifiant la

réalité au maximum ou en lui laissant le plus possible sa complexité.

- ***Simplifier la réalité peut consister à sectoriser, à décomposer, à standardiser*** de façon telle que chaque unité (ou chaque individu) soit en mesure de maîtriser tel secteur, telle activité, telle opération.

Cette façon de simplifier la réalité présuppose qu'elle sera ensuite recomposée et recomplexifiée quelque part: le sommet de l'organisation est le lieu prévu pour la coordination de ce qui a été découpé; les dirigeants sont censés avoir une vision d'ensemble de la réalité de l'organisation et reconnecter ou combiner ce qui a été séparé.

Or cela est quasi-impossible pour deux raisons principales. Il y a tout d'abord le fait que l'information est pyramidale et sectorisée elle aussi: elle se résume par addition et se synthétise toujours davantage, depuis la base jusqu'au sommet. Les gens du sommet se nourrissent alors principalement de synthèses et de tendances dégagées par d'autres et ne prennent souvent pas le temps de percevoir **aussi** des faits élémentaires, des événements, des données non agrégées et plus concrètes[29]. Leur réalité n'est donc plus la réalité vivante, parce que des facteurs importants en sont évacués, parce qu'**elle a été disséquée et pas toujours recomposée**.

La seconde raison est que la réalité des relations et les aspects affectifs de la vie dans l'organisation sont le plus souvent exclus des systèmes d'information. Or ces facteurs ont une grande importance lors des opérations de développement et les dirigeants devraient avoir la possibilité d'en tenir compte.

- Une autre façon de ramener la réalité à une échelle connaissable et « traitable » est de ***répartir au maximum la maîtrise de la complexité dans les diverses unités composantes de l'organisation*** ce qui va de pair avec ce que Mélèse appelle une « individuation » de ces unités ou de ces groupes[30].

Reconnaître la complexité d'une unité ou d'un groupe consiste à les reconnaître comme « des centres informationnels individualisés » comme « des lieux d'association des informations et d'émergence des significations ». Cela revient à admettre que c'est **à leur niveau**, et non plus seulement au sommet de l'organisation, que de nombreux facteurs interfèrent directement et que plusieurs variables peuvent être mises en relation entre elles et être **traitées directement par les responsables**. Ce qui est stimulant.

Le caractère du présent document ne nous permettant pas d'élaborer davantage, on soulignera simplement qu'il existe un rapport certain entre la répartition de la maîtrise de la complexité dans une organisation et sa créativité, sa capacité de progrès réel par rapport à sa mission même.

7. Une organisation apprend continuellement

Un bon nombre d'organisations semblent « incapables d'apprendre » et répètent sans cesse les mêmes erreurs par rapport à leur milieu extérieur ou à leurs unités et activités internes. Cette incapacité d'apprendre a comme conséquence qu'**elles anticipent mal** et doivent se contenter d'agir de façon « réactive ».

Cette incapacité d'apprendre explique également le fait que beaucoup d'initiatives d'une grande richesse tombent, lorsque ceux qui les ont conçues et portées disparaissent.

29. Cela a d'ailleurs été l'un des dilemmes pour cette étude: jusqu'où abstraire et résumer de façon telle qu'on lise vite, mais avec le danger de ne plus laisser percevoir grand'chose du réel et d'apparaître théorique? Jusqu'où détailler davantage pour que les gens qui vivent des situations similaires puissent s'y reconnaître, mais avec le risque que ceux qui sont pressés ne décrochent?

30. J. Mélèse, *Op. cit.* pp. 81-126.

Cela est lié en particulier au fait que les organisations n'accordent pas de place aux images et aux représentations dont on vient de décrire un peu l'importance. En effet, ainsi que le définit Jacques Mélèse[31], « il y a apprentissage lorsque la perception d'informations et de données a pour effet de **réorganiser les représentations initiales ou de mettre en mémoire une représentation nouvelle d'une réalité**, et que cela a comme conséquence de **guider ou de réorganiser les actions** ».

On a constaté que **la prise en main allait de pair avec un état assez permanent d'apprentissage** dans les écoles et la Commission scolaire, ainsi que le rappelle le directeur général :

> « *LA COMMISSION SCOLAIRE EST UNE ÉCOLE où toutes les écoles sont en train de se donner un projet éducatif* »

Il existe donc ce qu'on peut appeler un APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL qui est autre chose que la somme des apprentissages réalisés par les membres de l'organisation. Une commission scolaire, en effet, est une entité qui a certaines des caractéristiques des vivants qui la constituent. Elle n'est pas un tout « mécanique », mais un tout « **social** » ; et à ce titre on peut dire qu'elle est comme « vivante », et **qu'elle peut apprendre sans cesse**. Il en va de même pour les écoles qui sont, on l'a vu, des parties relativement autonomes de ce tout social.

Mélèse dit que l'apprentissage organisationnel et collectif est « **le seul recours contre la montée de la complexité** », et l'on peut affirmer également qu'il est **indispensable pour la prise en main** d'une école par elle-même, ou d'une commission scolaire par elle-même. En quoi consiste-t-il ?

> On peut définir l'apprentissage organisationnel comme le processus par lequel est généré, maintenu, corrigé et transformé l'ensemble des représentations et schèmes d'action (plus ou moins articulés et explicites) constituant la culture de l'organisation. Il consiste à enrichir la capacité d'action et d'adaptation de l'organisation.

Mélèse souligne que l'on sait peu de chose des processus par lesquels des groupes sociaux développent une meilleure compréhension de leur propre comportement et du contexte où ils sont placés. On sait peu de choses également des conditions organisationnelles permettant de mieux comprendre les facteurs d'amplification ou de freinage dans le développement d'une organisation. Bref, on est encore assez ignorants sur **les rapports réciproques entre apprentissage et évolution de l'organisation**[32].

La démarche vécue par la Commission scolaire et ses écoles apporte à cet égard des éléments intéressants, et en particulier sur les rapports entre **les prises de conscience** réalisées par les individus et les groupes membres de l'organisation, et **l'évolution** objective de celle-ci comme entité.

Cela a été décrit de façon suffisamment précise dans le Tome 1 de l'étude. Dans les trois cas d'écoles « X », « Y » et « Z », on voit clairement comment ce sont les **prises de conscience** faites par les enseignants, sur leurs façons d'agir en classe qui sont à l'origine d'un développement important dans leur façon d'évaluer le progrès des enfants par exemple, ou ce susciter chez eux plus d'autonomie, de respect des autres ou de confiance en soi. Dans la section sur les communications dans l'école, on voit comment ce sont **les prises de conscience** d'une relation de dépendance ou encore d'une insécurité professionnelle par exemple, qui permettent de surmonter celles-ci et de commencer à avancer.

31 J. Mélèse, *Op. cit.*, pp. 126-158.

32 J. Mélèse, *Op. cit.*, p. 127.

Ces prises de conscience constituent un apprentissage pour l'organisation et sont au coeur même de son développement. Elles lui permettent d'être plus efficace.

Comment ce processus d'apprentissage organisationnel opère-t-il? Si on l'analyse, on peut dire qu'il se manifeste de deux façons: il y a un « apprentissage DE l'organisation » par ses membres, et aussi un « apprentissage PAR l'organisation » en tant que telle, grâce aux apports combinés de ses membres et de son milieu.

a) L'apprentissage « de » l'organisation par ses membres

Les membres d'une école ou d'une commission scolaire doivent apprendre à être des acteurs dans un système complexe où se trouvent d'autres acteurs; ils ont à faire le minimum d'apprentissages leur permettant de fonctionner de façon régulière dans l'organisation. Il en va de même pour les gens de l'extérieur qui traitent avec elle.

Certains apprentissages consistent à **acquérir une information pure et simple** sur un certain nombre de choses et de faits, et peuvent se réaliser de façon individuelle: lecture des règlements ou cahiers de procédures de l'organisation, de son budget, de notes de service et comptes-rendus de réunions, etc.

D'autres apprentissages ne se réalisent que **par l'interaction avec les autres**. Ces apprentissages portent plus particulièrement sur la façon même de regarder et de situer les choses et les faits; ils consistent à acquérir certaines images et représentations ou à modifier celles que l'on se fait, lesquelles portent principalement:

— sur sa propre situation dans l'école ou la commission scolaire: c'est ainsi qu'on apprend en particulier les règles informelles qui font que l'on doit se comporter de telle ou telle façon, (même si ce n'est pas écrit);

— sur les autres individus ou groupes qui font partie de l'organisation: leur réputation, leur tolérance par rapport aux règles, leur interprétation des rapports avec l'environnement, les enjeux que chacun veut promouvoir ou défendre, leurs risques et leurs marges de jeu;

— sur les éléments pertinents de l'environnement de l'école ou de la commission scolaire (les parents, la paroisse, la municipalité, le Ministère);

— sur les jeux de pouvoir entre les divers groupes et les possibilités réelles d'action;

— et enfin, sur les enjeux et les atouts propres à l'école elle-même ou à la commission scolaire: ses ressources, sa mission, ses objectifs, sa réputation, ses points forts et faibles, etc.

Il faut bien admettre que, la plupart du temps, ce genre **d'apprentissages « de » l'organisation par et à travers les interactions** se réalisent d'une façon totalement spontanée et informelle, et il n'est pas certain alors qu'ils soient toujours utiles à l'organisation pour la réalisation de sa mission.

En effet, il est nécessaire que les choses apprises par les individus et les groupes soient coordonnées entre elles dans une image d'ensemble de l'école ou de la commission scolaire, et reliées clairement à la qualité de la formation des enfants. C'est en effet ce qui rend les membres de l'organisation capables d'interpréter les éléments d'une situation en fonction de la mission de celle-ci et d'agir de façon appropriée et adaptée dans une situation non prévue. **C'est à ces conditions que ce qui est appris est utile à l'organisation.**

b) L'apprentissage « par » l'organisation elle-même

Même si ce sont en réalité les individus membres de l'organisation qui font des apprentissages, on peut dire aussi, par analogie, que l'organisation **elle-même** peut apprendre.

Qu'entend-on par là ? Dans quel sens est-on justifié de dire qu'il existe des apprentissages faits « par » une organisation, ou encore que celle-ci est « **capable d'apprendre** » ?

Comment des apprentissages (informations, savoirs et savoir-faire nouveaux) réalisés par des personnes ou des groupes, dans une école ou une commission scolaire, deviennent-ils **des acquis pour l'organisation comme telle ?** Comment ces acquis des personnes et des groupes (façons d'agir mais aussi images et représentations), sont-ils investis et incorporés dans les représentations, les traditions, les objectifs, les orientations, les règles et normes, les procédures et modes de travail et les cycles d'activités **normaux** de l'organisation ?

Cette question n'est pas une simple figure de style : chacun sait en effet que nombre d'apprentissages et d'acquis réalisés par des personnes travaillant dans des organisations, et qui sont des apprentissages et des acquis potentiels pour l'organisation, ne font jamais ce saut, ce passage : **ils ne sont jamais incorporés dans les pratiques normales de l'organisation, mais restent des potentiels individuels**, cachés ou invisibles, et souvent isolés ou marginalisés parce que non communiqués, non perçus, non découverts, non réellement gérés.

Il existe un certain nombre de **conditions** permettant que des apprentissages (savoirs et savoir-faire nouveaux) réalisés par des personnes ou des groupes, puissent être incorporés et « investis » de façon durable dans les images, les règles et les façons de faire propres à une organisation. On n'en parlera pas ici.

On soulignera simplement qu'en ce qui concerne l'élaboration et la mise en oeuvre de projets éducatifs, il est certain qu'une « formation » de quelques jours ne peut renverser rapidement toute une tradition favorisant l'isolement, le secret, le refus de tout affrontement. Cela prend un certain temps pour que les apprentissages réalisés « par » l'organisation fassent partie de son « expérience », de sa « tradition » dans la façon de faire les choses, et soient conservés dans sa « mémoire ». C'est-à-dire dans ses **écrits**, dans son **esprit**, ses **usages** et ses **coutumes**.

Il est certain également qu'un équilibre est nécessaire entre les quatre éléments essentiels d'une organisation : ses objectifs, sa structure, sa technologie et sa culture. Par exemple, dans une commission scolaire, l'établissement d'un **fonctionnement par objectifs** cadrera mal avec une **structure** de décision centralisée et une **culture** bureaucratique, et il sera nécessaire que quelqu'un s'en préoccupe.

Pour résumer, on peut dire qu'il y a « apprentissage **par** l'organisation » lorsque des apprentissages faits par des individus ou des groupes reliés à l'organisation (à l'intérieur ou à l'extérieur) ont pour effet **de modifier de manière durable certaines significations, certaines capacités des gens, ainsi que des modes d'action et de fonctionnement réguliers de l'organisation.**

Il est important que ces modifications soient reçues par au moins une partie de ses membres et de ses usagers comme **leur permettant de mieux contribuer à remplir la mission de l'organisation, et comme ne menaçant pas leurs propres intérêts fondamentaux.**

Pour que l'organisation apprenne, il faut donc que sa façon de gérer lui permette **de « coller » à sa situation réelle** (à sa structure, à ses modes de fonctionnement, à sa culture) ; il faut que sa façon de gérer lui permette de **partir des positions, des richesses ou des limites des divers acteurs.** Car on a constaté qu'une bonne partie des apprentissages en matière de projet éducatif se font « sur le tas » et touchent la culture de l'école ou de la commission scolaire. C'est ce que veut dire un principal lorsqu'il affirme :

« Le projet éducatif, C'EST SORTIR DES APPARENCES (administratives). »

C'est ce que veut dire le directeur général lorsqu'il demande : **« Soyons véridiques sur les faits** et souples sur les règles ». En effet, dans la mesure où l'on est rigide sur les règles, on est amené à tronquer les faits, ou encore à les nier. Et **tout apprentissage est alors par le fait même impossible, puisqu'il ne peut se produire** QU'À PARTIR D'UNE RECONNAISSANCE DE L'ÉTAT EXISTANT.

8. Toute action et toute évolution se situent dans un « temps » qui est réel et non administratif

Toutes les façons de gérer tiennent compte du facteur temps. Cependant, on remarque que nos modes de gestion habituels présentent une sorte de paradoxe : d'une part, ils tiennent beaucoup compte du temps pour prescrire, pour établir des priorités sur papier (et le temps est alors formalisé dans le cycle budgétaire, les calendriers d'opérations, etc.), mais d'autre part, **ils négligent le temps de L'ACTION.**

> C'est comme si le temps non facilement « formalisable » était sous-estimé ; en effet, nos façons courantes de gérer se préoccupent fort peu, concrètement, du temps **d'appropriation**, du temps **d'apprentissage**, du temps **de réalisation**, du temps de **de maturation**, qui sont plus difficiles à anticiper et à découper.

On a l'impression que souvent, on souhaiterait imposer aux gens, aux groupes, aux unités de l'organisation, un rythme d'évolution par le biais d'un temps formalisé sur papier, et que l'on réussit à se faire croire que tel est bien leur rythme réel d'action.

Et l'on se heurte au fait que **les rythmes réels d'évolution ne cadrent pas nécessairement avec les temps administratifs.** L'évolution d'un individu ou d'une collectivité a sa logique propre et se réalise dans un temps autre que celui qui lui est imposé ; elle est difficile à planifier de façon linéaire et fermée. L'expérience montre d'ailleurs que les échéances fixées sur le papier sont le plus souvent reportées sur des mois et parfois des années.

Avec l'idée de **planification progressive** et de **planification collective**, la démarche décrite tente de tenir compte, justement, du temps de l'action réelle. Et cela se traduit par des façons multiples de traiter le facteur temps.

Parfois, la nouvelle façon de gérer « **raccourcit** » le temps : la planification n'est pas trop « fignolée » et l'action suit de très près la préparation de l'action. Ainsi, les gens n'ont pas le temps d'oublier, ni le temps d'accumuler de la frustration par rapport à l'action attendue.

Parfois au contraire, elle semble « **étirer** » le temps : on fixe des délais souples qu'il est possible de prolonger, on consacre des périodes importantes à du « brassage d'idées » ou

encore à du « bavardage après un événement, pour permettre les ajustements mutuels » et on laisse passablement « ouverts » le futur ou le point d'arrivée.

Et toujours, les temps semblent **« se chevaucher »**. En effet, les façons classiques de gérer séparent les fonctions dans le temps, imposant ainsi à la réalité des découpages théoriques. Par exemple, les gestionnaires planifient d'abord entre eux, ensuite ils vont consulter, ensuite encore ils vont superviser, informer et motiver les personnels, puis coordonner et enfin contrôler.

Avec la façon de gérer qui a été décrite ici, on a vu que **l'exercice réel de toutes ces fonctions se fait simultanément**. Par exemple :

> La planification collective, en mettant les gens « dans le coup » au départ, produit **à la fois** une convergence des intentions, une mobilisation et un potentiel de contrôle et de correction qui rendront par la suite moins nécessaire de passer beaucoup de temps à superviser, à coordonner, à contrôler.

On voit un peu en quoi il est important de prendre une certaine distance avec les temps administratifs, si l'on vise une efficacité réelle.

9. Les malaises ou les difficultés d'une organisation ne sont pas quelque chose à nier ou à cacher, mais quelque chose qu'il est possible de regarder en face et de gérer

Dans tous les milieux humains, il existe des malaises dont l'origine est très diverse. Ce sont des insatisfactions, des craintes plus ou moins vagues, des incertitudes persistantes que les gens éprouvent à l'égard de situations, de personnes ou d'événements dans l'organisation, sans pouvoir les nommer de façon un peu précise.

À l'origine de ces malaises, il y a certains sujets ou certains conflits latents dont on recule sans cesse le traitement, par crainte de leur complexité ou de l'aspect pénible des confrontations que leur traitement exigerait. Il y a aussi certains objets de plaintes fréquentes, certaines décisions basées sur des compromis mal acceptés, dont on sait qu'il faudrait y revenir et en discuter. Mais on trouve souvent plus pratique de nier leur existence.

Peu de milieux ou d'organisations, en effet, sont prêts à entendre leurs membres exposer leurs insatisfactions ou leurs craintes. Et lorsqu'il n'est pas légitime de s'exprimer, les gens ou les groupes finissent, au cours des années, par **accumuler** des malaises importants, soit vis-à-vis les uns des autres, soit vis-à-vis de l'organisation elle-même.

Ces malaises accumulés ont un impact sur **le climat** de l'organisation et en particulier, ils empêchent ou faussent la communication. Or comme on l'a vu, **la communication est essentielle si l'on veut entreprendre et réaliser une action collective, un développement d'ensemble**, dans l'école et dans la commission scolaire.

Voilà pourquoi les dirigeants de la Commission scolaire sont convaincus du fait qu'**il est essentiel que les malaises aient la possibilité de s'exprimer**, si l'on veut qu'ils devien-

nent une source positive et constructive de dynamisme pour l'organisation. Ils trouvent donc important de prendre les moyens de « gérer le chialage », de trouver des façons, des temps, des lieux pour permettre l'expression des malaises et leur mise en commun.

Faute de quoi l'on se trouve devant un cercle vicieux : le fait de ne pas exprimer les malaises bloque la communication, l'absence de communication les accroît davantage, ce qui fait que l'on communique encore moins, et cela risque d'en engendrer de nouveaux et de laisser les membres de l'organisation avec une impression d'impuissance collective. En fait, à la Commission scolaire, le traitement des malaises est perçu comme un indicateur du degré de santé de l'organisation : on pense que si celle-ci n'accepte pas de les considérer et d'y réagir, elle devient malade.

Voilà pourquoi il y a quelques années, lorsqu'ils ont décidé de sortir de la stagnation, les dirigeants de la Commission scolaire ont mis sur pied une opération générale d'expression des malaises à l'échelle de la commission scolaire. Il s'agit de « La grosse machine » dont on a parlé plus haut, au cours de laquelle les membres de chacun des groupes ont eu l'occasion d'exprimer leurs insatisfactions envers tous ceux des autres groupes avec lesquels ils entraient en contact dans leur travail. Ces malaises avaient ensuite été publiés et discutés.

On a constaté que les écoles dont les membres n'avaient pas voulu ou pas pu exprimer leurs malaises au cours de cette opération l'on fait à ce cycle-ci : lors de l'étape d'expression des attentes, ils ont en fait exprimé leurs insatisfactions et leurs difficultés. Il semble en effet que cela soit nécessaire lorsqu'une école ou une commission scolaire s'engagent dans une action collective, **si l'on veut éviter que les gens ne donnent que des adhésions de surface**.

On a constaté, d'ailleurs, que c'était à l'étape des plans d'action que les malaises accumulés éclataient au grand jour : les écoles pouvaient à la limite franchir les premières étapes de la démarche en gardant les malaises « abrités », mais au moment de l'action, où chacun avait à collaborer, cela n'était plus possible.

Et cela est lié à la conception que l'on se fait du développement des écoles. Celui-ci peut être vu comme étant issu de sollicitations externes, comme étant provoqué ou imposé de l'extérieur aux écoles. Avec le projet éducatif, le développement d'une école est **issu d'elle-même** et basé sur l'analyse qu'elle fait de sa situation, « avec ses richesses et ses pauvretés ». Cette seconde conception du développement permet plus facilement à une école d'admettre ses malaises et de les voir comme une incitation à l'action. Tandis que si le développement est imposé de l'extérieur, l'école aura tendance à percevoir ces malaises comme une source de jugement négatif des autres, comme une source de dévalorisation d'elle-même. Elle tendra donc à les cacher et à ne pas admettre leur existence, elle cherchera à projeter « une image de perfection » dans laquelle ses membres se trouveront par la suite emprisonnés, ce qui empêchera l'école de progresser.

C'est en ce sens que l'on pense, à la Commission scolaire, qu'il est important de « gérer les malaises » et d'organiser leur expression. Comme l'explique le directeur général :

> *« Les gens ont perçu qu'ils pouvaient dire n'importe quoi et que le ciel ne leur tombait pas sur la tête pour autant. »*

Et il relie cela au fait que la Commission scolaire a « une ligne d'évolution », ce qui lui permet de « digérer les événements et les problèmes » :

> *« Si on a UNE VISÉE QUI EST COLLECTIVE, C'EST UNE ESPÈCE DE FORCE QUI RAMASSE TOUT et les malaises sont alors moins menaçants. Le fait de DIRE qu'il y a telle insatisfaction, telle difficulté et qu'on va essayer de la régler la rend moins menaçante, moins dramatique. »*

C'est ainsi que les gens apprennent que l'on peut désoculter les choses sans que ce soit catastrophique.
Nous avons d'ailleurs eu l'occasion de constater dans d'autres écoles et d'autres commissions scolaires que le démarrage d'une action en profondeur avait très souvent été précédé d'une occasion (soirée, fin de semaine) où l'on avait « mis les difficultés sur la table ». Cela ne veut pas dire que tout, dans une école ou dans une commission scolaire, doit **constamment** et **en tout temps** être explicité. Les organisations ont probablement besoin, à certains moments, d'une certaine zone d'obscurité.

10. La mission de l'école telle que mise en oeuvre par la Commission scolaire a deux sources : le palier politique « central » et le palier politique « local » ; sa définition n'appartient donc pas en propre aux seuls gestionnaires

La mission de l'école a un caractère **public**. Celui-ci ne vient pas uniquement du fait que cette mission est « déléguée d'en haut » par le gouvernement en place et assortie de prescriptions (cf. la Loi de l'Instruction publique, les programmes, les directives du MEQ), mais aussi du fait que les usagers-citoyens-contribuables locaux (les parents en particulier) « **délèguent localement** » cette même mission à l'école, via les commissaires élus et les comités d'école et de parents, à des titres différents.

Il y a en fait un mandat donné à l'école, qui est issu du milieu local et qui vient spécifier, interpréter, adapter et concrétiser la mission générale telle que définie par le palier central.

Le niveau politique a donc une double possibilité d'intervention et la façon de gérer décrite plus haut tient compte de ce fait. On constate que les cadres du centre administratif se considèrent comme les dépositaires d'un double mandat qui est public, et cela à deux conséquences.

D'une part, ils recherchent ou favorisent une adaptation différenciée des impératifs centraux pour chacune des écoles. Cela produit comme résultat que toutes les écoles poursuivent des objectifs communs, mais que leurs priorités peuvent être différentes dans le temps et que chacune peut, comme on l'a vu, réaliser ces objectifs avec des accents différents. Chacune peut également se donner des objectifs particuliers : à tel moment, tel milieu peut avoir, par rapport à l'évolution de son école, des attentes qui lui sont propres. C'est cette réalité-là que le directeur général de la Commission scolaire a traduite dans la formule :

« Tout ce qui se passe à l'école appartient à sa collectivité »

D'autre part, la façon dont ils s'acquittent de ce double mandat public qui leur est confié est aussi publique.
Le mode de gestion décrit cherche donc à réduire le plus possible le « secret ». Puisque la commission scolaire n'est pas l'affaire « privée » des gestionnaires, celle-ci cherche à « laisser passer les informations » car elle considère qu'elle vit et progresse dans la mesure où elle recherche la « transparence » et est en échanges mutuels avec ses divers contextes :

« Tout ce qui concerne la Commission scolaire appartient à tout le monde ; nous n'avons aucun dossier confidentiel, sauf les dossiers du personnel »

Conclusion :

Le processus décrit constitue un mode de gestion COLLECTIF et davantage ORGANIQUE

Le fait d'avoir tenu compte des divers facteurs de réalité que l'on vient de décrire dans leurs grandes lignes a des conséquences sur l'efficacité du mode de gestion élaboré et mis en oeuvre. On a constaté, en effet, comment cela permettait à la Commission scolaire de gérer d'une façon mieux ADAPTÉE à une organisation de services en éducation. La prise en compte de ces facteurs permet à la gestion d'établir un rapport plus direct entre :

- **les gestes posés** par la Commission scolaire ;
- **sa mission :** la qualité de la formation ;
- **ses outils :** ils sont principalement des compétences de personnes ;
- **ses résultats :** les apprentissages effectivement réalisés par les enfants.

Le fait d'avoir **reconnu** les divers facteurs de réalité que l'on vient de décrire, et d'avoir cherché à **tabler sur eux** au lieu de les ignorer, engendre donc un mode de gestion que l'on peut qualifier de COLLECTIF et d'ORGANIQUE. Qu'entend-on par là ?

1. C'est un mode de gestion collectif

Cela signifie qu'**il associe l'ensemble des groupes impliqués** dans la Commission scolaire, aussi bien pour **élaborer** le développement que pour le **réaliser**. Les gestionnaires « planifient avec », « font avec », « négocient avec » leur collectivité d'appartenance. La Commission scolaire a « décidé de se laisser influencer » : elle a voulu permettre à chacun des groupes d'avoir le maximum d'influence, et réguler la façon dont ces influences vont s'exercer. **Cette régulation même des modes d'influence s'élabore elle aussi collectivement** dans le « comité de planification de la démarche » mis en place au début de chacun des cycles.

Le fait que la Commission scolaire table beaucoup sur ses ressources internes et externes et fonctionne « avec ses réseaux » et « en réseau » n'est pas une lubie.

On a constaté qu'elle fait montre, au contraire, **du plus grand réalisme** :

- à l'interne, elle admet que ses composantes (les écoles, les services) sont des « Touts » autonomes qui se comporteraient comme tels même si on ne l'acceptait pas : autant en tirer parti, au lieu de lutter contre ce fait ou de l'ignorer ;
- à l'externe, elle admet que « ce qui se passe à l'école appartient à la collectivité », qu'il s'agisse de la collectivité locale représentée, plus particulièrement, par les parents des élèves et par les commissaires, ou qu'il s'agisse de la collectivité plus large s'exprimant par le ministre ou le ministère.

On a constaté également que ce mode de gestion collectif n'efface pas le rôle des gestionnaires : il le rend au contraire plus actif et plus inventif. « Tout le monde sait qui est le boss ». Les personnels internes et les interlocuteurs externes étant plus présents aux diverses étapes de la démarche de développement, les gestionnaires sont davantage confrontés aux contraintes et aux sources de dynamisme qu'ils représentent. Par ailleurs, la présence des groupes impliqués a comme résultat que chaque action porte sur du « faisable », ce qui ramène à de justes proportions le nombre d'actions que les gestionnaires doivent penser et mener de front.

2. C'est un mode de gestion qui devient plus organique

Cela signifie qu'il intègre dans un même opération ou activité, plusieurs fonctions de gestion généralement dissociées. Cela signifie aussi qu'il associe des non-cadres et même des gens de l'environnement externe de la commission scolaire à des activités généralement réservées aux cadres.

Cela signifie enfin qu'il permet et favorise l'existence d'une vision collective de l'organisation.

Et il apparaît que **cet aspect organique du mode de gestion décrit est rendu nécessaire par son aspect collectif**, par le fait que plusieurs partenaires soient associés à diverses étapes du processus.

En effet, un mode de gestion non organique est **entièrement** sectoriel, séquentiel et coordonné au sommet, ce qui n'est plus possible lorsqu'il est collectif.
C'est ainsi que l'on peut dire que son caractère organique découle de son caractère collectif.

Par exemple, c'est **le fait que les préparatifs de l'action soient réalisés collectivement**, le fait qu'une bonne partie des diagnostics et des priorités soient **partagés**, qui expliquent qu'il y ait autant de coordination spontanée et qu'il y ait en même temps du contrôle, comme on l'a vu.

Par exemple, **le fait qu'une bonne partie des problèmes soient identifiés en même temps par tous, dans un même lieu**, permet qu'ils soient tous pris en compte, mais également relativisés les uns par rapport aux autres. Cela permet que l'action tienne compte des possibilités limitées de chacun de ceux qui ont été « mis dans le coup » ; cela permet aussi à l'action de commencer plus tôt, de suivre de très près l'établissement des priorités : en effet, les gens commencent par mettre en œuvre des actions en nombre limité et de dimensions faisables, et avancent par un approfondissement progressif étalé dans le temps, ce qui leur donne beaucoup de possibilités de réajustement et des occasions d'apprentissage au fur et à mesure.

Et en retour, cette intégration des fonctions de gestion permet également que les gens aient, de leur organisation, une perception moins limitée et moins tronquée, plus partagée, et qu'ils aient une vision du futur et une image de soi plus positives.

On voit comment **l'« organique » répond aux exigences de l'action collective**.

Cet aspect collectif, donc organique, de la gestion de la Commission scolaire permet que soient « épongées » ou absorbées plusieurs difficultés. En effet, s'il n'existait pas, il aurait fallu consulter les gens **après**, ce qui n'aurait pas eu le même effet en termes de l'adhésion des gens, donc en termes de coordination. De plus, le temps de l'action serait venu beaucoup plus tard, et il aurait fallu alors à nouveau ré-informer les gens et les re-motiver dans une suite d'opérations plus longues, plus coûteuses en temps et en énergie, et moins rentables. Enfin, il y aurait eu plus de chances que l'on retienne un nombre de priorités trop grand et que l'on gère un échéancier trop serré, sans tenir compte des possibilités limitées de chacun.

3. L'impact de la convention collective de travail sur un mode de gestion collectif et organique

Cette question sera traitée dans le Tome 3 de l'étude, au chapitre « L'Expérience des enseignants ».

Il nous semble important de mentionner dès maintenant le fait que la convention collective des enseignants est conçue, elle aussi, **en fonction d'un mode de gestion non organique**. Elle s'avère donc passablement dysfonctionnelle et difficile à concilier avec une gestion par projets éducatifs d'écoles.

Cependant, tout en déplorant ce fait, la Commission scolaire considère que l'une des bases de sa crédibilité, auprès des enseignants et des autres partenaires, est « DE RESPECTER LES CONTRATS QU'ELLE A SIGNÉS, BIEN QU'ELLE NE LES AIT PAS NÉGOCIÉS ELLE-MÊME ».

> *« Nous n'essayons pas de nous servir de la convention collective pour tromper les gens. Nous disons aux enseignants : on a signé un contrat, on vous donne 25 000,00 $ par année, et vous nous donnez 27 heures ».*

À toutes fins utiles, la convention collective est elle aussi reçue d'en haut, et elle fait partie des choses dont il faut tenir compte dans la gestion, au même titre que les normes et les directives du Ministère pour une commission scolaire, au même titre que les politiques de la commission scolaire pour des écoles.

Ici, la Commission scolaire rencontre, comme les autres, des problèmes d'application de la convention collective et reçoit des griefs. On constate cependant que **les questions syndicales sont gérées de la même façon que le reste** : elles connaissent le même traitement que les autres questions, en ce qui concerne l'information, la concertation, l'importance des contacts directs et la participation. En voici quelques exemples :

— **L'information** : Les parents sont informés des conditions de travail des enseignants et des demandes syndicales : « ils doivent savoir que la convention collective constitue un encadrement, pour ajuster leurs demandes en conséquence ».

— **La concertation** : L'existence de projets éducatifs amène des directeurs d'école à se concerter davantage (via le Bureau de direction) sur l'application des conditions de travail, par exemple sur le mode d'affectation des enseignants ou sur l'utilisation « du 23 — 27 heures ». Par ailleurs, cette utilisation est négociée école par école, entre le directeur et ses enseignants, de façon à en arriver à des ententes satisfaisant les deux parties. « Nous nous montrons fermes, POUR SAUVEGARDER L'ESSENTIEL ».

— **L'importance des contacts directs** : Lorsqu'il y a des griefs, le directeur général et le délégué syndical se rencontrent et les règlent au fur et à mesure. Par ailleurs, le délégué syndical a été invité à exposer son point de vue devant les parents.

— **La participation** : La participation poussée des enseignants aux différentes étapes de la démarche ne leur vient pas d'une lutte syndicale. Elle a été offerte aux membres eux-mêmes, qui se sont chargés de faire valoir leur point de vue d'enseignants. En effet, **le mode de gestion collectif** amène les directeurs d'école à ne pas agir seuls, mais **avec** tous leurs enseignants. Le syndicat n'est donc pas forcé à agir comme **réacteur**. D'autre part, les conseils d'école, très actifs dans certaines écoles, ont eu un rôle à jouer au cours de la démarche qui utilise ce mécanisme mis en place par la convention collective. **Le projet éducatif a d'ailleurs accentué le rôle du conseil d'école dans certains cas**. Tous les plans d'action doivent y être acceptés, les libérations d'une demi-journée ou le fait de prendre une journée de planification pour travailler au projet éducatif y sont prises également.

On constate qu'en matière syndicale, comme pour le reste, la Commission scolaire reste fidèle à sa philosophie de gestion et agit de façon à maintenir sa crédibilité basée sur la confiance mutuelle.

Cependant, les gens reconnaissent que pendant la période des négociations, il s'établit tout un système de méfiance vis-à-vis des « patrons ». Les choses tendent à être réinterprétées dans un autre schème : « la confiance, cela devient du paternalisme ». Il y a des tentatives de remettre en question le leadership du directeur d'école, certains d'entre eux se voient accusés de « noyauter le conseil d'école ».

Plus il s'est réalisé des choses dans une école au cours de la démarche, plus « cela fait mal ». Cependant, les gens essaient de « garder le pep » en espérant que cette période ne s'éternisera pas.

En conclusion, il apparaît important qu'une organisation d'éducation ait un système de gestion. Il apparaît important également que ce système de gestion tienne compte des dimensions de la réalité que l'on a énumérées dans cette troisième section. Il peut alors LES GÉRER PLUS COMPLÈTEMENT, PLUS EFFICACEMENT, ET AVEC MOINS DE FREINAGES.

En effet, parce que la Commission scolaire accepte de les VOIR et de les CONSIDÉRER, ces facteurs de réalité deviennent plus visibles et aussi plus maniables : il est possible de « faire quelque chose avec ». Cependant, il est important que **les écoles** perçoivent **elles aussi** ces mêmes facteurs de réalité, faute de quoi le dynamisme qu'ils portent ne pourra opérer pleinement.

C'est en acceptant de reconnaître ces facteurs et en se donnant un système de gestion qui en tient compte, que les écoles et leur commission scolaire, **qui sont toujours en cheminement**, peuvent utiliser peu à peu le potentiel de dynamisme et d'efficacité qu'ils recèlent. Le directeur général l'exprime ainsi :

« *Une technique sans rêve ne mène nulle part, un rêve sans technique non plus.* »

« Les expériences les plus intéressantes sont nées au moment où l'on s'est dégagé des lourds rituels administratifs, syndicaux et même professionnels pour se concentrer sur certaines tâches communes, sur des projets collectifs mobilisateurs et signifiants (...). POUR ENCLENCHER L'ACTION DES COMMETTANTS plutôt que des processus d'experts. »

(Jacques Grand'Maison)

Conclusion générale de la deuxième partie

Vers des modes de fonctionnement qui favorisent le développement de la responsabilité plutôt que la recherche du pouvoir pour lui-même

« Nous investissons peu pour apprendre à assumer problèmes et conflits, responsabilités et solutions là où ils se posent, là où l'action se passe, là où on peut vérifier sa pertinence, répondre de ses actes et exercer une pratique démocratique de base. »

Jacques Grand'Maison

Le processus d'élaboration et de mise en oeuvre de projets éducatifs d'écoles qui vient d'être décrit dans le Tome 2 de l'étude, même s'il est passablement complexe, reste modeste et à l'échelle humaine. L'on se trouve en effet face à une organisation qui se dit elle-même en état d'apprentissage face à la gestion, dont les modes de fonctionnement sont toujours envisagés et appliqués de façon progressive, et qui reconnaît assez difficilement ses lacunes car elle les considère comme sources et occasions de progrès.

Pourtant, même si elle est modeste et ne prétend pas être « parfaite », cette démarche mise au point par une commission scolaire insatisfaite de ses modes de fonctionnement antérieurs, est riche d'enseignements et porteuse de réflexion pour d'autres organisations, et en particulier pour des organisations de services.

En effet, le processus présenté, avec toutes ses variantes, décrit une façon très concrète, **réalisable parce que déjà réalisée**, de susciter un développement plus réel et plus durable dans toutes les écoles de la même Commission scolaire, et de le gérer avec les gens eux-mêmes.

On a vu de quelle façon ce processus de développement et de mise en oeuvre de projets éducatifs dans les écoles a été bâti « sur mesure » par les intéressés eux-mêmes, en vue d'améliorer la formation des enfants par une action volontaire et collective des personnes impliquées. On a vu qu'**il permet aux gens des écoles de se prendre en main progressivement, sans sacrifier pour autant la fonction d'intégration de la Commission scolaire**. On a vu qu'il les amène à « sortir peu à peu des apparences », en leur permettant de **partir de leur expérience et de leurs capacités réelles, de leurs propres idées et de leurs propres façons de faire pour progresser.**

Or tout processus permettant à des écoles de se donner un projet éducatif ne suscitera **pas automatiquement** la prise en main, **si celle-ci n'est pas recherchée**. Tous les processus de développement n'amèneront pas nécessairement les professionnels de l'éducation et leurs gestionnaires à sortir de certaines illusions engendrées par les systèmes formels (outils nécessaires par ailleurs), si cela n'est pas recherché.

L'analyse laisse en effet voir clairement à quel point un processus de gestion reflète des **intentions**, lesquelles ont leur source dans des convictions, dans une philosophie de gestion issue d'une conception de l'homme, même si cela n'est pas toujours très clair pour tous ceux qui le vivent.

Des processus d'élaboration et de mise en oeuvre de projets éducatifs, différents de celui qui a été décrit dans cette étude, peuvent refléter d'autres intentions, pertinentes et valables dans tel ou tel autre milieu.

Mais une chose apparaît claire : un processus formalisé, pensé ailleurs, « prêt-à-porter », passe-partout, ne produirait que peu de résultats positifs, dans la mesure où il rechercherait à la fois « tout » et rien de précis, dans la mesure où les gens ne pourraient percevoir clairement les intentions qu'il véhicule. Cela ne veut pas dire qu'il faille éviter de s'inspirer de divers processus proposés ou pratiqués ailleurs, au contraire. Cela signifie simplement que le processus le meilleur pour un milieu sera celui qui aura été **adapté** à ses circonstances, à ses intentions, à son expérience particulière, tout en lui permettant de répondre à des exigences externes (parents, Ministère).

Pourquoi l'analyse et la description suffisamment précises du déroulement de ce genre de démarche, sont-elles importantes et nécessaires ?

Ce n'est certainement pas en vue de fournir des modèles à imiter ou à généraliser tels quels. C'est principalement à cause des **prises de conscience** que ces démarches peuvent susciter grâce à l'analyse, et à cause des **réflexions** qu'elles peuvent engendrer sur la gestion des organisations.

de services en général et de services éducatifs plus particulièrement.

En effet, comme le souligne Michel Crozier, « l'application du management taylorien dont nous n'avons pas encore réussi à nous détacher vraiment est **catastrophique pour les services**, elle aboutit soit à une inflation des coûts, soit à une détérioration de la qualité, soit aux deux inconvénients à la fois »[33].

Il existe un peu partout une recherche de principes de management repensés à neuf et adaptés, qui tiendraient compte davantage des ressources et du champ de liberté du « **matériau humain** », de sa polyvalence, de son adaptabilité, de ses possibilités de croissance et d'apprentissage, beaucoup plus nécessaires encore pour les services que pour la production industrielle. Les enquêtes faites dans les organisations les plus diverses montrent que le point sensible est toujours la revendication de liberté et d'autonomie des personnes au travail. On est à la recherche de modèles de régulation qui récompensent l'initiative, la reconnaissent, la guident et s'en inspirent. Plusieurs en viennent à penser que gérer des services pourrait consister, ainsi que l'exprime Michel Crozier, à **créer les conditions nécessaires** pour que « de petites communautés sociales vivantes puissent se former autour de la fourniture d'un service, et sachent rester ouvertes et capables d'établir un échange intensif les unes avec les autres ainsi qu'avec le monde extérieur, particulièrement le monde professionnel »[33].

Or c'est exactement ce que la démarche décrite rend possible et permet de réaliser. D'où l'intérêt de sa description.

En réalité, la présentation de cette démarche **constitue une longue réflexion sur les conditions de la croissance dans une organisation**.

En ce qui concerne le système scolaire plus particulièrement, elle ouvre des perspectives qui s'élargissent jusqu'à la moralité, sur les notions de responsabilité, d'autorité et de pouvoir, ainsi que sur l'importance de connaître la réalité « ici et maintenant ». Elle pose également un certain nombre d'interrogations sur la taille optimum d'une commission scolaire ou d'une école, et sur les rapports entre les trois paliers du système scolaire. On reprendra maintenant plus en détail chacun de ces aspects.

33. Michel Crozier, *Op. cit.*, pp. 262 et 265.

1. Projet éducatif de l'école, responsabilité, autorité et pouvoir

> « L'homme a beaucoup plus de pouvoir dans la pratique quotidienne de la vie sociale qu'il ne le croit. Il ne le sait pas, ou plutôt il préfère ne pas le savoir, pour pouvoir continuer de se plaindre et de rêver. »
>
> **Michel Crozier**

Paradoxalement, la gestion « par projets éducatifs d'école » décrite dans cette étude favorise, dans les écoles et leur commission scolaire, une augmentation et de la **responsabilité** et de **l'autorité**.

• Projet éducatif et responsabilité

On l'a vu, le processus mis au point progressivement par les diverses équipes de planification de la démarche **visait la prise en charge** de la formation des enfants ainsi que des moyens et conditions de cette formation, par les divers personnels et par des éléments de l'environnement externe (parents, paroisse).

Il voulait **susciter la prise de responsabilité** chez les écoles mêmes et leur collectivité, à partir de l'idée que « les problèmes (et donc leur solution) appartiennent à la collectivité ».

Or cela suppose une foi dans **la capacité des gens de se prendre en main** dans leur capacité de s'approprier un certain nombre de choses, et d'apprendre à les maîtriser. On avait la certitude que les gens sont **responsables**.

> « *Nous ne sommes pas partis avec l'idée que la latitude accordée porterait les gens à nous tromper et à outrepasser leurs prérogatives* »
>
> *(Le directeur général)*

Cependant, l'intérêt de la démarche présentée est qu'elle constitue une tentative concrète, modérée et réaliste de garder **un équilibre** entre les fonctions **de différenciation** et **d'intégration**, toutes deux nécessaires pour qu'**une organisation** d'une part se maintienne dans l'existence, et d'autre part, ne reste pas stagnante ou inadaptée. La démarche présentée est également une tentative concrète, modérée et réaliste de garder un équilibre, **chez les personnes cette fois**, entre la tendance à l'autonomie et à l'affirmation de soi, et la tendance participative (recherche d'appartenance et de cohésion avec autrui).

Ceci est particulièrement important et intéressant, car de nombreux auteurs soulignent que, dans les organisations, les difficultés viennent non pas d'un abus d'autonomie ou de différenciation, mais, le plus souvent, **d'une façon inadéquate de réaliser la fonction d'intégration**. Les modes de gestion réussissent souvent assez mal à susciter l'activité volontaire des gens, leur intervention consciente; ils savent assez peu associer les forces vives autour de la mission de l'organisation. Et cette difficulté a des conséquences particulièrement malheureuses pour des organisations de services éducatifs.

En quoi, concrètement, la façon habituelle de réaliser la fonction d'intégration présente-t-elle des lacunes? Selon plusieurs auteurs, l'une des raisons importantes réside dans une certaine compréhension et une certaine application du concept de **hiérarchie**.

Pour Koestler, par exemple, une voie de solution consiste donc à repenser et à approfondir le concept de hiérarchie. Il est important selon lui de comprendre comment et en quoi les diverses façons de le mettre en oeuvre dans les organisations ont des implications pour les individus, sur l'idée qu'ils se font d'eux-mêmes et sur ce que signifie « bien agir », bref, **sur la moralité elle-même**.

> « *Quand les individus sont mis en condition de contrôle hiérarchique, LE MÉCANISME QUI ASSURE ORDINAIREMENT LA RÉGULATION DES PULSIONS INDIVIDUELLES*

CESSE DE FONCTIONNER, SON RÔLE EST REPRIS PAR LE COMPOSANT DE NIVEAU SUPÉRIEUR ».[34]

Dans une situation de hiérarchie, souligne Koestler, la moralité ne disparaît pas, mais **LES CRITÈRES de la moralité changent radicalement** : la personne subordonnée **éprouve honte ou fierté selon qu'elle a mal ou bien exécuté les actes commandés par l'autorité, quelqu'ils soient**.

On voit comment ce type de critères de moralité d'une action favorise **l'abdication du sens de la responsabilité personnelle** chez les individus.

En effet, l'équilibre entre les deux tendances (à l'autonomie et à l'appartenance) est alors rompu chez la personne. La balance penche d'un seul côté : l'individu situé dans la hiérarchie ne fonctionne alors plus comme totalité partielle dans un tout plus vaste, mais **seulement en tant que partie**. Comme le dit Koestler, « Janus n'a plus qu'une face qui regarde vers le haut ».

Or un homme qui noie sa personnalité dans les structures institutionnelles hiérarchisées en acceptant de fonctionner **uniquement** comme « partie », **abdique ce qu'il a de proprement humain** : le jugement critique, et surtout le sens de la responsabilité personnelle.

C'est en ce sens-là que Koestler voit « **la disparition du sens de la responsabilité comme étant la plus vaste conséquence de la soumission à l'autorité** », et que l'on peut dire que certains styles de gestion suscitent ou favorisent la non-responsabilité ou l'irresponsabilité chez les membres d'une organisation.

Et cela est vrai également pour les unités d'une organisation puisqu'elles fonctionnent alors uniquement comme « parties », ce qui a des conséquences sérieuses lorsqu'il s'agit **d'écoles**.

34. Arthur Koestler, *Op. cit.*, p. 98.

Pourtant, tout système hiérarchisé ne produit pas nécessairement l'irresponsabilité. Il existe **des modes équilibrés d'organisation hiérarchique** où l'individu peut être à la fois « Tout » et « partie », et jouir d'une certaine autonomie dans les limites des contraintes imposées par les intérêts de l'ensemble. Il en va de même pour les unités composantes d'une organisation qui peuvent être à la fois « Tout » et « partie ».

Le mode de gestion décrit, qui est basé sur les projets éducatifs des écoles, **est hiérarchique**, mais il fait place aux écoles, aux groupes et aux personnes, dont il requiert l'initiative, l'originalité et la responsabilité. Un tel mode de gestion, même s'il n'est pas encore « parfait », est **une tentative très intéressante de réaliser cet équilibre entre le Tout et les parties**, aux divers paliers d'une organisation scolaire (écoles par rapport à la commission scolaire, commissions par rapport au Ministère).

Et cela est particulièrement important pour une organisation qui donne des services d'éducation : il est en effet nécessaire que l'ensemble des objectifs qu'elle poursuit **soient intériorisés par ceux qui ont à exercer leur jugement responsable** sur ce qui est possible ou non, sur les moyens à prendre et sur le mode de relation à établir avec chacun des élèves.

• Projet éducatif de l'école, autorité et pouvoir

Il existe une sorte de « maturité d'une organisation » qui se traduit par une **centration sur sa mission** » plutôt que sur ses problèmes internes, et par une capacité d'affronter la réalité, sa diversité et ses exigences, pour réaliser cette mission.

Et cette maturité de l'organisation, surtout lorsqu'il s'agit de services, implique **la maturité des personnes qui y travaillent, donc le sens de la responsabilité personnelle**, chez tous ceux qui ont un rôle à jouer.

— Autorité statutaire et pouvoir d'influence

Ceux qui dirigent une commission scolaire le font en vertu de leur **autorité**, c'est-à-dire d'un mandat de réaliser une mission éducative qui est publique. Ce mandat est assorti de prérogatives qui leur permettent d'exercer un **pouvoir** à titre légitime et officiel.

Mais cette autorité officielle n'est qu'une des catégories de moyens possibles leur permettant d'exercer du pouvoir. **L'autorité statutaire n'épuise pas toute la réalité du pouvoir**. Elle est **un atout important** pour celui qui veut exercer du pouvoir, avoir de l'influence par rapport à la mission de l'organisation, mais cet atout peut être employé de diverses façons dont certaines ne sont pas efficaces.

Le pouvoir réel réside donc dans **la façon** dont un dirigeant utilise son autorité, dans ce qu'il va **faire avec**.

Or, s'il veut parvenir à réaliser la mission de l'organisation dont il est le chef, un dirigeant doit **obtenir la collaboration de tous les membres de son organisation**; il doit obtenir que tous les groupes et toutes les personnes collaborent à l'atteinte **d'objectifs communs**.

Car ce sont tous les membres de la commission scolaire qui — de fait — sont **conjointement responsables** des actions permettant d'atteindre les objectifs éducatifs de la commission scolaire.

Or il ne suffit pas, pour obtenir la collaboration des gens de première ligne, que le dirigeant joue uniquement la carte de ses prérogatives qui sont un atout, mais insuffisant s'il est utilisé seul. Il faut qu'il exerce un pouvoir qui ne table pas seulement sur son autorité statutaire, il faut qu'il exerce **une influence**.

Le leadership est justement **une façon d'entrer en relation** avec les membres d'une organisation, qui suscite leurs actions et qui les amène à converger vers des buts communs. C'est le leadership qui permet à un dirigeant d'avoir de l'influence.

Et l'on a constaté que l'un des moyens par lesquels les dirigeants de la Commission scolaire exerçaient du pouvoir, était de reconnaître que les groupes et les personnes qui y travaillent **veulent eux aussi exercer une influence** sur les façons de réaliser sa mission éducative, et veulent **assumer leur part des responsabilités**.

L'une des caractéristiques de la démarche présentée est, comme on l'a vu, qu'elle reconnaît et accepte l'existence des phénomènes de pouvoir, d'influence et d'intérêt propre, dans l'école et la commission scolaire.

Et **le mode de gestion « par projets éducatifs d'écoles »** décrit dans cette étude est une tentative intéressante de reconnaître, **à travers le processus de gestion lui-même**, que tout effort, tout développement dans la qualité de l'éducation comportent deux facteurs interreliés chez les personnes et les groupes : la volonté de **création** et la volonté de **contrôle ou d'influence**.

Une autre caractéristique intéressante est qu'au lieu de chercher à minimiser ces phénomènes, les dirigeants ont **voulu carrément tabler sur eux**. Une partie appréciable de leur influence vient en effet de ce qu'ils ont défini des règles du jeu, des occasions et des moyens permettant aux gens des écoles d'influencer les orientations et les activités destinées à réaliser la mission éducative de la Commission scolaire. Ils ont reconnu dans leur façon de gérer, que « cela se passait dans les écoles », et **ils ont partagé leurs prérogatives officiellement avec les gens des écoles**.

En décentralisant « pour vrai » — dans les limites de leur marge de manoeuvre — les dirigeants de la Commission scolaire ont accepté réellement que le pouvoir soit partagé, que la possibilité d'initiative soit diffusée, que les décisions

soient rapprochées de ceux qui agissent en première ligne, **en toute légitimité**. Et cette possibilité réelle d'influence, cette participation réelle au contrôle n'ont pas été décidées « par vertu » mais **« par souci de réalisme »**, selon les termes mêmes du directeur général.

En effet, si la démarche d'élaboration et de réalisation de projets éducatifs d'écoles comporte des étapes spécifiques qui donnent aux gens une possibilité réelle d'influencer les décisions et d'être associés à la réalisation et au contrôle des actions de développement, c'est que la Commission scolaire croit que **ce développement passe par une adhésion personnelle** de chacun de ses membres à la mission pédagogique de l'organisation centrée sur les enfants.

Mais les dirigeants ont compris également que la participation et l'implication exigées par une telle démarche collective demandent **un effort** et comportent **des risques**, et **qu'une contrepartie en termes de pouvoir est nécessaire**. Car les gens n'acceptent de participer que s'ils ont un minimum de garanties qu'ils pourront en retour avoir une influence réelle sur les actions de l'organisation.

C'est en cela que réside le réalisme des dirigeants. Ils ont compris que s'ils ne déléguaient que des objets de responsabilité étriqués, les membres de l'organisation ne se sentiraient pas **responsables**.

— Participation des membres et crédibilité des dirigeants

Même si tout n'est pas « parfait », dans un premier « tour de roue » on observe que **le fait de partager leur pouvoir permet en fait aux dirigeants d'augmenter leur pouvoir réel** par rapport à la mission éducative qu'ils ont le mandat officiel de réaliser.

En effet, leur légitimité ne leur vient plus alors uniquement de leur mandat officiel, mais **aussi de la confiance** que les gens leur accordent, **de leur crédibilité**.

De par leur position de détenteurs de l'autorité statutaire, les dirigeants de la Commission scolaire ont été **les initiateurs de la confiance**. Ils ont acquis une crédibilité dans la mesure où ils ont manifesté leur volonté de favoriser la participation et sa contrepartie de pouvoir et d'influence, **en créant « sur mesure » des mécanismes qui les rendent possibles effectivement**. Ils ont acquis une crédibilité dans la mesure où **ils ont exercé leur marge de pouvoir pour faire évoluer les modes de fonctionnement dans le sens d'une participation réelle des gens au contrôle** sur le développement des écoles et sur celui de la Commission scolaire.

> Ceci est extrêmement important car on observe que c'est justement l'existence de la **confiance** et de la **crédibilité** qui font que, dans une organisation, la possibilité de contrôle du pouvoir et la possibilité d'influence des groupes et des personnes **ne tournent pas à la lutte politique stérile**.

On voit que l'exercice d'une influence réelle par les gens qui détiennent l'autorité statutaire exige lui aussi **le sens d'une responsabilité personnelle par rapport à la mission éducative**.

Or il est admis que dans un système scolaire bureaucratisé, l'augmentation de la réglementation, et la multiplication des niveaux hiérarchiques intermédiaires chargés de la faire appliquer, amènent souvent les détenteurs d'autorité, aux paliers intermédiaires, à s'excuser et à se laver les mains en signe d'impuissance à agir face aux problèmes rencontrés. C'est ainsi que ses modes de gestion très hiérarchisés engendrent souvent une abdication de la responsabilité personnelle chez les dirigeants, donc le non-exercice de leur marge de pouvoir, et conséquemment un **dépérissement du pouvoir d'influence de l'autorité**. Ce dépérissement conduit à son tour à une demande accrue de précisions et à une multiplication

plus grande encore des règles qui viennent remplacer la marge de manoeuvre restante.

À cet égard, on peut penser que notre système scolaire présente à la fois certains inconvénients bien connus et souvent ressassés, mais **également des avantages possibles, à cause de son palier local de responsabilité**. Notre structure scolaire en effet permet peut-être de gérer des services éducatifs plus efficacement qu'une structure complètement centralisée, dans la mesure où les gestionnaires **se centrent effectivement sur la mission éducative, la formation des enfants**, plutôt que sur des stratégies de défense ou d'affrontement.

— Un nouveau mode d'exercice de l'autorité : l'influence-leadership

La démarche décrite est stimulante en cela qu'elle met en oeuvre **un mode d'exercice du pouvoir qui ne table pas seulement sur l'autorité statutaire**, comme le montre, au chapitre 8, l'analyse des fonctions de direction, de planification et de contrôle.

On a vu en effet que le processus permet aux écoles **de tenir compte des exigences d'ensemble** du système scolaire, et à la Commission scolaire de jouer son rôle d'interprète légitime de ces exigences.

On a vu qu'il permet également aux parents, donc aux usagers, **d'avoir une emprise** sur ce qui se passe à l'école ; (et dans certains cas, les **élèves** eux-mêmes y ont été impliqués).
De plus, le processus **favorise la mise en présence** des divers groupes et propose des étapes de confrontation directe des points de vue, des objectifs, etc. On a vu qu'en fin de compte, il amène l'organisation (école ou commission scolaire) **à rendre des comptes** aussi bien au palier supérieur qu'à ses usagers.

Il est clair que tout cela modifie passablement la façon d'exercer l'autorité et de gérer.

En effet, il ne s'agit plus seulement de gérer l'application de règles et de directives reçues d'en haut. Il s'agit de mettre des gens ensemble, pour réaliser des objectifs déterminés beaucoup plus collectivement et endossés par ceux-là mêmes qui ont à réaliser l'action (en tenant compte de ce qui est obligatoire), et aussi pour évaluer ce qui a été fait.
Il s'agit donc davantage :

— **de gérer des interactions** entre les personnes et les groupes. La personne en autorité est alors un « facilitateur » de la communication et un garant de la confiance. L'autorité est garante que chaque groupe pourra se faire entendre, et que les intérêts essentiels de chacun seront sauvegardés.

— **de gérer l'interinfluence** entre les personnes et entre les groupes, de telles sorte que chacun ait la possibilité à la fois de faire valoir son point de vue et d'être sensibilisé « en direct » à celui des autres.

— **de faire en sorte que soit rendu explicite ce qui reste souvent implicite**. En effet, les idées, les intentions d'une personne peuvent demeurer implicites si elle travaille seule ; mais dans une école, la concertation est nécessaire et il devient important de **définir** ce qu'on veut faire avec les enfants qui sont là.

— On a vu par exemple, dans le Tome 1 de l'étude, qu'à l'école « Y » et à l'école « Z », enseignants et parents ont précisé ce qu'ils entendaient par « développer l'autonomie chez l'enfant » ou « valoriser chaque enfant » ; à l'école « X », les enseignants ont été amenés à expliciter leur conception de l'évaluation et à modifier leur façon d'agir en conséquence.

On voit que cela est assez différent des modes habituels de l'autorité hiérarchique qui s'exerce directement, sous forme d'ordres, de directives, d'instructions, en se projetant sur une pyramide dont chaque étage constitue un échelon intermédiaire d'autorité sur les étages inférieurs.

On voit que la démarche décrite véhicule et favorise une attitude nouvelle des dirigeants. Cette attitude vise à **créer chez tous les membres de l'organisation le maximum de responsabilité face à leurs activités propres**, et un sentiment d'identification face à **sa mission d'ensemble**. Et cela, par l'échange de points de vue, la réflexion commune et la conviction personnelle.

Cela est nécessaire, étant donné que le projet éducatif de l'école est **un moyen d'engendrer un développement** sur des objets qui ne peuvent tous être pré-déterminés centralement.

Ainsi que le souligne Roland Caude, celui qui est en position d'autorité est de plus en plus amené à « prendre ses responsabilités devant les autres, à justifier constamment le bien-fondé de ses décisions, à y associer le plus possible ceux qui y sont impliqués. Il lui faut du tact, de la diplomatie, **une volonté de convaincre**, une grande disponibilité pour **expliquer, arbitrer, coordonner** »[35].

Et cela suppose des processus de gestion qui le permettent et qui le favorisent, d'où l'intérêt et l'importance de la démarche décrite.

L'autorité, qui est **UN MOYEN d'atteindre légitimement des objectifs collectifs**, risque moins de devenir une fin en soi pour ceux qui en sont investis, si elle s'exerce sous ce nouveau mode plus participatif.

35 Roland CAUDE, *Comment s'exercent aujourd'hui autorité et responsabilité*, Le centurion, 1976, p. 44.

2. Projet éducatif de l'école et importance du contact avec la situation réelle

« Tant que nous n'avons pas pris conscience de ce qui est véritablement notre réalité, nos finalités ne sont que la projection de nos insuffisances et de nos incapacités »

Michel Crozier

L'intérêt principal de la démarche décrite est justement qu'au départ elle n'amène pas les gens à se centrer d'abord sur de grandes orientations ou de grandes finalités, mais **sur ce qu'ils vivent quotidiennement dans l'école**.

En effet, la démarche commence, on l'a vu, par **une analyse de la situation**. C'est cette analyse, faite par les gens eux-mêmes sur leur propre situation, qui fait que les enseignants d'une école, le principal, les parents, cessent de « se raconter des histoires sur ce qu'ils sont en train de faire ». C'est cette analyse qui les motive à chercher des solutions « sur leur terrain » et non d'abord dans les règles ou dans des directives (dont ils tiennent compte de toute façon).

C'est également cette analyse de situation qui produit les résultats que l'on attend généralement d'un système de contrôle, et qui permet une planification plus réaliste et plus efficace par la suite.

Les gens de la commission scolaire ne se précipitent pas à la recherche de solutions : on constate qu'ils ont bâti un processus leur permettant d'abord **de se mettre en contact le plus possible avec la réalité telle qu'elle est vécue**, avec les atouts et les problèmes dans chacune des écoles et dans chacun des groupes - ici et maintenant -. De plus en plus de gens deviennent convaincus que s'ils veulent évoluer, il est nécessaire qu'ils **partent des circonstances réelles de** la vie de leur école et qu'ils acceptent **d'être en contact avec le présent**.

Dans certains cas, c'est après de nombreux mois de piétinement, de tâtonnements et de traillements, d'alternances d'espoir et de découragement, de tentatives pour s'évader du réel en se raccrochant à un passé sécurisant ou en se projetant dans un avenir imaginaire qu'une lueur s'est allumée.

Et on peut constater que cette lueur, cette brèche dans le statu quo a toujours consisté à **reconnaître collectivement un fait dans le présent**.

Ne serait-ce que par exemple : « Nous n'arrivons pas à nous entendre sur rien ».

Ou : « Dans notre école, la moitié des gens seulement sont intéressés à faire démarrer quelque chose ». Car à partir de là, il est possible de se poser des questions utiles, puis de décider une action.

On voit que ce nouveau mode de gestion centre les gens sur le présent de l'organisation, sur les faits « ici et maintenant », à partir de quoi on réfléchit, on élabore des solutions et on agit.

C'est une attitude bien différente de ce que le directeur général appelle « le complexe de l'écolier », qui consiste à être convaincu du fait qu'il existe **une** façon de se comporter face à une situation ou à un problème, et que cette façon est nécessairement codifiée quelque part dans les règlements, ou dans une formule patentée. Cette attitude basée sur la prise de conscience **du présent** ouvre la porte à l'imagination créatrice en gestion.

3. Projet de l'école et taille de l'organisation

Parler de projet éducatif d'écoles amène à se poser des questions sur **la dimension** des systèmes.
Une grosse école peut-elle se donner un projet éducatif et le réaliser ? Une grosse commission scolaire peut-elle se donner un système de gestion s'exerçant à travers des projets éducatifs d'écoles ?

On peut se demander en effet s'il est possible à une grosse organisation :

- d'avoir **une philosophie de base partagée** par un minimum de ses membres ;
- de mettre en **rapports directs** un nombre suffisant de personnes des divers groupes et des divers paliers concernés ;
- de faire en sorte que ses membres puissent avoir **le sentiment justifié d'exercer de l'influence**.

Ces questions touchent au débat déjà ancien sur la taille optimun qu'une organisation doit avoir pour qu'elle soit « humaine ».

Une solution pourrait être de subdiviser l'école (ou la commission scolaire) **en secteurs**, comme d'ailleurs la chose se fait déjà pour diverses fins, dans plusieurs commissions scolaires.

Mais une idée qui fait actuellement son chemin est la suivante : il existe bien une corrélation entre l'accroissement de la taille d'une organisation et l'absence d'autonomie et d'individuation des unités qui la composent, mais **la taille reste un facteur explicatif insuffisant**.

Comme plusieurs le soulignent, et en particulier Mélèse[16], il s'agit plutôt **d'une conception de l'organisation et de la gestion** que d'une simple question de taille. En effet, il est possible qu'un système scolaire par exemple ou une école soient découpés en unités plus petites, mais que celles-ci restent tout aussi contraintes et asservies que lorsqu'elles formaient un Tout plus grand. Des commissions scolaires ou des écoles rendues plus petites peuvent très bien se retrouver avec la même autonomie réduite et avec le même assemblage compliqué d'activités et de processus séparés, toujours émiettés et simplificateurs.

Si l'on admet qu'il s'agit davantage d'une question de mode de gestion, une voie de solution n'est-elle pas de chercher à répartir davantage, entre les unités des divers paliers, **le pouvoir de traiter à leur niveau une plus grande variété des aspects d'une situation ou d'un problème ?**

Cela permettrait à chaque école, par exemple, ou à chaque secteur d'une polyvalente, **d'avoir de l'emprise, à son niveau, sur une complexité beaucoup plus grande**. Il s'agirait donc de choisir un mode de gestion qui permette à l'école (ou au secteur dans l'école) de devenir « un centre de responsabilité » disposant plus librement de ses divers potentiels au lieu de les soumettre à des procédures longues et compliquées, inventant ses façons de réagir, se contrôlant (et étant contrôlé) sur la base de ces résultats. Ce centre de responsabilité pourrait enrichir non seulement les tâches, mais aussi les perceptions, les informations, les communications et les capacités décisionnelles de ses membres. Il pourrait avoir avec l'extérieur des interactions plus variées.

Cela signifie qu'au lieu d'être conservées entièrement au Centre administratif de la commission scolaire, la perception **et la maîtrise de la complexité pourraient se partager** et s'exercer aux niveaux les plus appropriés. Et l'on pourrait faire en sorte que ce soit **à proximité des individus**, de ceux qui agissent dans l'école (ou dans un secteur de l'école), que puissent **être combinés les éléments significatifs de leur vie professionnel et collective**.

C'est surtout cela, et pas seulement une réduction de taille, qui **rend possible la prise en main** et **suscite l'émergence de projets**, même s'il reste vrai que la grande taille entraîne souvent une grande pauvreté au niveau de l'individu et de la cellule de base. C'est ce que résume bien Mélèse :

> *« Si la réduction de la taille, l'éclatement en filiales, en établissements (ou en secteurs), LAISSENT INCHANGÉS LES SYSTÈMES DE CONTRÔLE, LES NORMES ET LES RÈGLES, (...) la visée d'une taille humaine restera ILLUSOIRE. »*

Par contre, si l'on réfléchit dans le sens d'un partage de la complexité, on s'aperçoit que des **tailles très différentes peuvent être acceptables**, selon la nature de l'activité, selon la culture professionnelle, l'état des ressources humaines, l'état des rapports entre les groupes et les personnes, et le type de rapports avec le milieu extérieur.

On a constaté par exemple, à la Commission scolaire, que l'une des écoles ayant un projet éducatif très dynamique est une grosse école, alors qu'une école très petite pouvait rencontrer beaucoup de difficultés.

16. *Op. cit.*, pp. 124-126.

4. Le projet éducatif de l'école et la gestion d'ensemble du système scolaire

Depuis la réforme des années 60, notre système scolaire a été beaucoup occupé par des problèmes **d'organisation** et de mise sur pied de grands systèmes de base.

Parallèlement, plusieurs milieux (écoles ou commissions scolaires) ont cherché de façon modeste et peu bruyante à inventer un nouveau type de **management** qui leur permettrait de se centrer sur l'essentiel.

Le moment est peut-être arrivé que de véritables préoccupations de **gestion** succèdent de façon plus ouverte et plus générale aux préoccupations **d'organisation**, puisqu'avec le plan d'action « L'École Québécoise », le système scolaire est sorti des moyens pour se centrer surtout sur les objectifs et les résultats.

• Le S.G.R.E. (Système de gestion des ressources éducative)[37]

Il y a quelques années, le Ministère publiait, en une série de 14 fascicules, le S.G.R.E. qui proposait « un système cyclique de gestion axé sur le processus décisionnel et propre au domaine de l'éducation ». Cet ouvrage, présenté de façon modeste comme **un outil**, voulait amener les gestionnaires, dans les commissions scolaires, à s'interroger sur l'allocation des ressources disponibles aux divers services ou activités de la commission scolaire.

Il proposait en fait **une gestion par objectifs** centrant davantage l'organisation **sur les résultats recherchés et obtenus**, grâce à une **analyse de situation**.

Posant déjà le problème de « l'identification des besoins par les dirigeants en vase clos » (fascicule 4, p. 20), il soulignait les difficultés qui pouvaient en résulter pour les divers services de la commission scolaire (fascicule 5, p. 16-18), et proposait **que les objectifs soient fixés d'abord dans les écoles**, là où se déroule l'action éducative. Il insistait également sur **l'utilité de l'analyse de situation**. Et mettant en garde sur « les réticences possibles à scruter en profondeur une activité de peur d'être trop impliqués », il suggérait de « limiter l'analyse de situation aux activités jugées les plus problématiques » (fascicule 4, p. 17 à 20).

Le S.G.R.E. ne prenait pas position sur **les façons d'appliquer le système cyclique de gestion proposé**, sur **les styles de gestion**, ni sur **des modalités de décentralisation vers les écoles**.

Il se contentait d'une mise en garde contre des actions pensées uniquement aux niveaux supérieurs de l'organisation. Il soulignait qu'il est « essentiel de travailler de façon concertée avec les personnes impliquées, de consulter régulièrement les professeurs, de les faire participer le plus possible à l'élaboration des plans d'action » faute de quoi il y a « danger que les écoles boycottent des plans d'action conçus uniquement au niveau des services » (fascicule 6, p. 26).

• Le projet éducatif de l'école

En proposant que chaque école se dote d'un projet éducatif qui lui soit propre, le plan d'action **L'École québécoise** se situe dans la même perspective que le S.G.R.E.

Mais il fait un pas de plus en posant clairement la question du QUI? Là où le S.G.R.E. suggérait simplement de s'assurer que la contribution de chaque unité soit effective (fascicule 6, p. 27), le « Livre orange » devient plus précis.

37. Le S.G.R.E. constitue la base de réflexion théorique et philosophique sous-jacente au Système d'information financière (le S.I.F.) utilisé depuis trois ans par la plupart des commissions scolaires.

Il propose, avec le projet éducatif de l'école, « le partage d'une même volonté d'action, une concertation non seulement entre les agents d'éducation, notamment les enseignants, mais **avec un milieu donné** » et situe l'action **dans l'école**. Il précise que le projet éducatif est « une démarche dynamique par laquelle **une école**, grâce à la volonté concertée **des parents, des élèves, de la direction** et **du personnel** entreprend la mise en œuvre d'un plan général d'action »[38].

Cette position claire en faveur de projets éducatifs **d'écoles** répond à la question soulevée dans le S.G.R.E. de la pertinence d'une « **mission unique** qui ferait l'unanimité chez tout le personnel scolaire, les élèves et la population d'une commission scolaire » (fascicule 10, p. 19).

En effet, **l'existence de projets éducatifs d'écoles appelle certainement un renouvellement des rapports entre la commission scolaire et les écoles d'une part, entre la commission scolaire, les écoles et le ministère de l'Éducation d'autre part.**

Ces « rapports nouveaux » seraient basés sur la reconnaissance du fait que chaque commission scolaire n'est pas un « bras » du Ministère, et que chaque école n'est pas seulement un « bras » de la commission scolaire, mais que l'une comme l'autre sont **des entités** ayant leur marge de liberté.

On se contentera ici de présenter quelques réflexions et certaines interrogations suscitées à cet égard, chez la commission scolaire elle-même, par la démarche analysée.

- La commission scolaire qui reçoit deux mandats, un du gouvernement et un de la population locale, n'a-t-elle pas à les rendre compatibles, et cette conciliation n'exige-t-elle pas qu'elle prévoie dans son système de gestion **des temps** et **des lieux** spécifiquement consacrés à les réaliser?

- Le projet éducatif supposant des échanges, les gestionnaires de la commission scolaire ne se trouvent-ils pas devant une tâche nouvelle, celle d'aménager et de **maintenir des lieux et des moments** de communication et d'interaction **entre les divers groupes** participant à l'élaboration et à la réalisation de ce projet éducatif?

- Le projet éducatif n'appelle-t-il pas la commission scolaire à ressourcer les écoles en **réflexion** autant qu'en aide technique, et à **susciter leur initiative**? Il apparaît en effet nécessaire qu'elle trouve des moyens de provoquer la réflexion des écoles, les amenant ainsi à s'interroger et à cheminer par elles-mêmes.

- Le projet éducatif n'appelle-t-il pas la commission scolaire à inventer **un nouveau mode de supervision et d'évaluation** de l'activité des écoles, qui leur apporte la sécurité et la confiance en soi nécessaires face à leurs responsabilités accrues? Il serait basé **sur des analyses** de la situation de l'école et de ses plans d'action à diverses étapes de sa démarche, et **sur l'échange de perceptions** concernant son évolution et les difficultés rencontrées.

- Le Ministère, par sa Direction régionale, aurait-il pu avoir « sa chaise » lors des trois jours d'échange au palier de la commission scolaire? Aurait-il pu influencer celle-ci à ce moment-là en faisant valoir les priorités du Ministère, afin qu'il en soit tenu compte dans les orientations et les exigences présentées par les commissaires aux écoles?

- Le Ministère aurait-il pu, à cette occasion, prendre connaissance des priorités exprimées par les parents et par les enseignants et défendre les siennes? En cas de divergence, le Ministère aurait-il pu accepter la décision des commissaires qui doivent tenir compte des exigen-

38. L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action, ministère de l'Éducation, Québec, 1979, p. 35.

ces venant d'en haut comme des attentes venant d'en bas, ainsi que des capacités réelles des écoles?

- Le Ministère pourrait-il alors accepter qu'un milieu affecte à ses propres priorités triennales issues des diagnostics faits sur place, les sommes disponibles pour le développement, après avoir été partenaire de ce milieu pour la détermination de ces priorités?

- Le Ministère, par ses directions régionales, pourrait-il négocier avec chacune des commissions scolaires le rythme d'application de ses nouvelles politiques, la détermination de ses nouvelles priorités, afin qu'ils puissent s'insérer dans les projets éducatifs des écoles?

- Le Ministère pourrait-il envisager de rechercher, avec certaines commissions scolaires consentantes, des stratégies d'intervention nouvelles ou particulières, qui respecteraient les projets éducatifs des écoles tout en maintenant des orientations et des priorités générales?

Ces questions, issues de la commission scolaire elle-même qui a vécu cette démarche, sont-elles si fantaisistes ou insensées? Est-ce du « rêve en couleurs »?

En fait elles ouvrent des voies à la réflexion, moins sur un nouveau partage des responsabilités que sur des façons plus flexibles et **plus « connectées » sur les milieux réels** d'exercer les responsabilités telles qu'elles sont actuellement partagées.

En effet, l'analyse de cette démarche concrète d'élaboration et de mise en oeuvre de projets éducatifs, vécue sur une durée suffisamment longue, permet de mieux saisir les implications de l'existence de projets éducatifs dans les écoles:

— pour l'amélioration réelle de la qualité de l'éducation publique (on le décrit dans le Tome 1 et dans le Tome 3 de l'étude);

— pour des modes de gestion scolaire permettant cette amélioration de la qualité.

Il semble, en particulier, que dans les stratégies d'action du Ministère comme dans celles des commissions scolaires, la préoccupation de **l'adhésion**, de **la conviction** et **du sentiment d'appartenance** des gens de première ligne soit nécessaire. Elle est l'un des fondements du développement et de l'exercice des capacités techniques ou professionnelles.

« C'est une conviction profonde au Ministère que les décisions fondamentales en matière d'activité pédagogique doivent se prendre le plus près possible des situations d'apprentissage elles-mêmes »

Jacques-Yvan Morin

« C'est par le concept de « projet éducatif » que le gouvernement traduit le plus concrètement sa volonté de décentralisation »

Jacques Girard

Bibliographie des principaux ouvrages utilisés

ACSALF. Colloque 1979.
La transformation du pouvoir au Québec. Éditions coopératives Albert Saint-Martin. 1980.

ANGERS, Pierre et BOUCHARD, Colette.
École et innovation. Éditions NHP. 1978.

BAECHLER, Jean.
Le pouvoir pur. Calmann-Lévy. 1978.

CALLAHAN, Raymond E.
Education and the cult of efficiency. *A story of the social forces that have shaped the administration of the public schools*. The University of Chicago Press. 1962.

C.O.P.I.E.
Écoles de demain?. Éditions HMH. Montréal. 1976.

CRITÈRE (Revue).
La déprofessionnalisation. N° 26, automne 1979.

CROZIER, Michel.
On ne change pas la société par décret. Grasset. 1979.

CROZIER, Michel et FRIEDBERG, Erhard.
L'acteur et le système. Seuil. 1977.

DIVAY, Gérard.
— **Réforme institutionnelle locale et fourniture des biens collectifs locaux : Une approche socio-politique**. thèse de doctorat. Université Laval. Faculté des sciences sociales. 1978.
— « Une question pour amorcer l'étude des projets de décentralisation : le pouvoir des dirigeants centraux en quête de simples actionnaires de l'entreprise — l'État sera-t-il contesté par des citoyens sociétaires ? » in ACSALF. Colloque 1979. **op.cit.** p. 29-39.

ETZIONI, Amitai.
The Active Society : A therory of Societal and Political Processes. Free Press. 1968.

FONTANET, Joseph.
Le social et le vivant. Plon. 1977.

FRIEDMAN, John.
Retracking America : A theory of transactive planning. Anchor Press. Doubleday. 1973.

GÉLINIER, Octave.
L'entreprise créatrice : Essai sur l'économie développée et la société pluraliste. Éditions Hommes et Techniques. 1972.

GRANDMAISON, Jacques.
— **La nouvelle classe et l'avenir du Québec**. Stanké. 1979.
— **Une pédagogie sociale d'auto-développement**. Stanké. 1976.
— **L'école enfirouapée**. Stanké. 1978.

GAGNON, Mona-Josée.
« Le pouvoir syndical : limites et contradictions » in ACSALF. Colloque 1979. **Op. cit.** p. 183-191.

GODBOUT, Jacques.
« Un possible de la réforme : les Centres locaux de Services communautaires et la participation des usagers » in **Possibles**, vol. 1, no 2, hiver 1977, p. 51-60.

HUSÉN, Torsten.
The School in question. A Comparative Study of the School and its future in Western Societies. Oxford University Press. 1979.

JANTSCH, Erich.
Prospective et politique. Actes de la réunion de travail de l'OCDE sur la prévision et la planification à long terme. OCDE. 1969.

JANTSCH, Erich.
« Des institutions auto-adaptables pour un avenir volontaire » in **Prospective et politique**, p. 453-473.

KOESTLER, Arthur.
Janus. Calmann-Lévy. 1979.

LABORIT Henri
La nouvelle grille Robert Laffont 1974
LINDBLOM Charles E. & COHEN David K.
Usable Knowledge Social science and Social problem solving Yale University Press 1979
MELÈSE Jacques
Approches systémiques des organisations Vers l'entreprise à complexité humaine Éd. Hommes et Techniques 1979
MINTZBERG Henry
— **The Nature of Managerial Work** Hayes & Row 1973
— **The Structuring of Organizations** Prentice-Hall 1979
MORIN Edgar
La méthode — Tome I: La Nature de la nature Seuil 1977
La méthode — Tome II: La Vie de la vie Seuil 1980
PAQUET Claude
Le projet éducatif Éditions NHP 1979
PATTON Michael Quinn
Utilization — focused Evaluation Beverly Hills London Sage Publications Inc. 1978
ROSANVALLON Pierre et VIVERET Patrick
Pour une nouvelle culture politique Seuil 1977
LE ROSNAY Joël
Le macroscope Seuil 1975
ROSS Vincent
« Les régulations réciproques des pouvoirs politiques administratifs et professionnels dans les organisations de services publics l'exemple du système d'enseignement québécois. » in ACSALF Colloque 1979 **op. cit.** p. 49-75
SCHWARTZ Bertrand
Une autre école Flammarion 1977
TOFFLER Alvin
— **La troisième vague** Denoël 1980
TOURAINE Alain
La voix et le regard Seuil 1978

Lorsque dans une école, les adultes se prennent en main pour rechercher ensemble une qualité plus grande des activités de formation et de leurs résultats, dans un premier temps ils le font « POUR LES ENFANTS »
Puis les adultes découvrent que cette démarche les amène progressivement à penser et à agir non seulement « POUR », mais « AVEC LES ENFANTS »

SE PRENDRE EN MAIN AVEC LES ENFANTS